UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ARTES, CIÊNCIAS E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS CULTURAIS

ALEXANDRE CÉSAR GILSOGAMO GOMES DE OLIVEIRA

Poder e aprendizado: histórias de uma escola periférica

São Paulo

2015

ALEXANDRE CÉSAR GILSOGAMO GOMES DE OLIVEIRA

Poder e aprendizado: histórias de uma escola periférica

Dissertação apresentada à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Filosofia pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Culturais.

Versão corrigida contendo as alterações solicitadas pela comissão julgadora em 14 de setembro de 2015. A versão original encontra-se em acervo reservado na Biblioteca da EACH/USP e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP (BDTD), de acordo com a Resolução CoPGr 6018, de 13 de outubro de 2011.

Área de Concentração:
Educação, saúde e lazer.

Orientador:
Prof. Dr. Rogério Monteiro de Siqueira

São Paulo

2015

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO
(Universidade de São Paulo. Escola de Artes, Ciências e Humanidades. Biblioteca)

Oliveira, Alexandre César Gilsogamo Gomes de
Poder e aprendizado : histórias de uma escola periférica / Alexandre César Gilsogamo Gomes de Oliveira ; orientador, Rogério Monteiro de Siqueira. – São Paulo, 2015
113 f. : il

Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo
Versão corrigida

1. Sociologia educacional. 2. Educação - Aspectos sociais - São Paulo (SP). 3. Escolas de ensino fundamental – Aspectos sociais - São Paulo (SP). 4. Periferia - São Paulo (SP). 5. Poder. 6. Vulnerabilidade. I. Siqueira, Rogério Monteiro de, orient. II. Título

CDD 22.ed. – 370.19

Nome: OLIVEIRA, Alexandre César Gilsogamo Gomes de
Título: Poder e aprendizado: histórias de uma escola periférica

Dissertação apresentada à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Filosofia do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais.

Área de Concentração:
Educação, saúde e lazer.

Aprovado em: 14/09/2015

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

À todas e a todos que acreditam na escola pública, em especial, a periférica. Que ela seja, sempre, libertadora e democrática, como Paulo Freire a pensou;

Às meninas e aos meninos da periferia, em particular, às negras e aos negros pobres, que lutam, cotidianamente, por seus lugares ao sol;

À Maria do Carmo dos Santos Domite, agora, em outro plano. Foi devido a ela, que minha trajetória acadêmica se iniciou;

À Simone Costa Santos Gilsogamo de Oliveira. Esposa e amiga, imprescindível nos momentos felizes e difíceis.

Agradecimentos

Ao Rogério Monteiro de Siqueira, orientador e parceiro, desde a primeira conversa;

À família, que estruturou todo o caminho para que eu pudesse chegar aonde cheguei;

Aos filhos Alexandre César Gilsogamo Gomes de Oliveira Júnior e Pedro Costa Santos Gilsogamo de Oliveira, lembranças e brincadeiras que revigoram as energias;

Às companheiras e aos companheiros do CEU Vila Curuçá, que souberam compreender minhas “necessidades acadêmicas”;

Às amigas e aos amigos do GEPEm – Grupo de Estudos e Pesquisa em Etnomatemática (FE/USP) – em particular, Vanisio Luiz da Silva e Keli Mota Bezerra, inspirador e inspiradora, acima de tudo;

Ao grupo de mestrandos dos Estudos Culturais (EACH/USP), sigamos adiante;

Às educadoras e aos educadores da EMEF Raimundo Correia. As eternas discussões acerca da Educação valeram e sempre valerão a pena;

Às amigas e aos amigos do cotidiano. Pelo companheirismo, pelas risadas, pelas viagens, pelas taças de vinho e pelos copos de cerveja, sempre necessários;

Às companheiras e aos companheiros de militância, juntas e juntos somos fortes!

RESUMO

OLIVEIRA, Alexandre César Gilsogamo Gomes de. **Poder e aprendizado: histórias de uma escola periférica**. 2015. 114 folhas. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Versão corrigida.

Este trabalho de pesquisa teve como objeto de estudo uma escola pública periférica paulistana que, embora esteja em uma comunidade com alta vulnerabilidade social, apresenta resultados acima da média da cidade de São Paulo em avaliações externas. Os dados referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, Índice Paulista de Vulnerabilidade Social e Índice de Desenvolvimento Humano Municipal foram importantes fontes para a definição da escola a ser pesquisada. Visou-se responder uma questão central: em que medida as relações de poder existentes na escola favorecem ou atrapalham o aprendizado dos educandos? Como procedimento metodológico, foram realizadas observações e entrevistas no campo, assim como análises de registros produzidos pela escola.

Palavras-chave: Avaliações externas. Vulnerabilidade social. Relações de poder. Aprendizado. Periferia.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Alexandre César Gilsogamo Gomes de. **Power and learning: stories of a peripheral school**. 2015. 114 folhas. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Versão corrigida.

The research object of this study was a public high school in the periphery of the São Paulo city. Although this high school is situated in a region with high social vulnerability, it has achieved grades beyond the grade point average of the high schools of the city. Some social index such as the index on the development of the high school, the index on the social vulnerability of the state of São Paulo, and the index on the human development of the city were used in this research. The main question of this work was: how the power relations detected in this high school promoted or hindered the learning of the students? Local observations, interviews in the field and analyses of some manuscripts produced the school were the main methodologies used in this research.

Keywords: External evaluations. Social vulnerability. Power relations. Learning. Periphery.

SUMÁRIO

RESUMO 7

ABSTRACT 8

INTRODUÇÃO 11

CAPÍTULO 1 – UM LUGAR PERIFÉRICO, UMA ESCOLA ESCOLHIDA..... 15

A COMUNIDADE E SUAS CARACTERÍSTICAS..... 20

POR UMA GEOGRAFIA DO SUCESSO ESCOLAR..... 26

O JARDIM HELENA, SEGUNDO AS AVALIAÇÕES EXTERNAS E A VULNERABILIDADE SOCIAL 34

CAPÍTULO 2 – UMA ESCOLA: SUAS RELAÇÕES E CONCEPÇÕES..... 38

AS GESTORAS DESCONHECIAM QUE A ESCOLA ESTAVA ACIMA DA MÉDIA NAS AVALIAÇÕES 42

PROFESSORES: UM PRIMEIRO CONTATO..... 46

PROFESSORES E GESTORES SE REÚNEM..... 49

INTERAÇÕES ENTRE PROFESSORES, PAIS, FAMILIARES E RESPONSÁVEIS..... 52

QUEM SÃO E O QUE PENSAM OS PROFESSORES DESTA ESCOLA?..... 55

“ELES ACHAM AS COISAS CHATAS”..... 57

“ELES VÊM À ESCOLA PORQUE A CASA DELES NÃO É LEGAL”..... 59

“VEJA A DIFERENÇA ENTRE ELES E NÓS QUE SOMOS PROFESSORES”..... 60

“PELO FATO DELES MORAREM NUMA REGIÃO MUITO POBRE, ELES NÃO TÊM MUITAS CHANCES”..... 61

“NÃO TEM ALUNO RUIM, EXISTE ALUNO MAL ORIENTADO”..... 62

“AS FAMÍLIAS TÊM CULPA NO COMPORTAMENTO DOS ALUNOS”..... 64

O PARADOXO DO PROFESSOR PERIFÉRICO..... 66

A PRIMEIRA CONVERSA COM OS ALUNOS..... 68

A TURMA ESCOLHIDA..... 71

ALUNOS "BONS" E "MAUS", EM UMA NOVA RODADA DE ENTREVISTAS..... 76

O "MELHOR" DE TODOS..... 76

MAIS "ESFORÇADO" DO QUE INTELIGENTE..... 78

ELA ERA "BOA", AGORA É "RUIM"..... 79

O ALUNO "PROBLEMA"..... 82

CAPÍTULO 3- A ESCOLA COMO UM SISTEMA JURÍDICO..... 87

O CONTRATO E O CADERNINHO: REGISTRO DE FALTAS E PUNIÇÕES EM UM REGIME POLICIALESCO..... 91

DIALOGANDO COM PROFESSORES: ALGUMAS REFLEXÕES..... 103

APROXIMAÇÃO COM OS ALUNOS: ALGUMAS IMPRESSÕES..... 106

CONSIDERAÇÕES..... 109

REFERÊNCIAS..... 111

INTRODUÇÃO

A relação entre origem social, vulnerabilidade social e fracasso escolar sempre esteve presente nas discussões sociológicas e educacionais, assim como em correlações estatísticas. Segundo Charlot (2002), há anos se sabe que, no mundo inteiro, crianças oriundas de uma família popular têm menos chances de serem bem sucedidas na escola dos que os filhos de classe média. Na verdade, "há uma relação estatística entre a origem social e o êxito ou o fracasso escolar, porque existe uma desigualdade social frente à escola" (CHARLOT, 2002, p. 23). Pesquisas recentes desenvolvidas nas regiões periféricas de São Paulo, em especial uma realizada pelo CENPEC[1], indicam que quanto maior a vulnerabilidade social da localidade onde a escola está inserida, menor é a aprendizagem das crianças e adolescentes. Neste sentido, é preciso refletir sobre o quanto a escola considera ou não, em suas ações, as características de sua comunidade, incorporando possíveis elementos que compensem o elemento econômico. De acordo com Patto (1990), uma escola descomprometida com o processo educativo parte do pressuposto de que os alunos pobres não têm habilidade, criando uma expectativa de que os estudantes não aprendem. "É no mínimo incoerente concluir, a partir de seu rendimento numa escola cujo funcionamento pode estar dificultando, de várias maneiras, sua aprendizagem escolar, que a chamada "criança carente" traz inevitavelmente para a escola dificuldades de aprendizagem" (PATTO, 1990, p. 340).

Debruçando-me sobre os índices de desenvolvimento humano, vulnerabilidade social e avaliações governamentais das escolas da região, procurei encontrar alguma disparidade, ainda que mínima, entre esses resultados globais e casos que conheço na zona leste. Procurava uma instituição que, embora estivesse em uma comunidade com

[1] Segundo a pesquisa, realizada entre 2009 e 2010, o estudo analisou dados das 61 escolas públicas da subprefeitura de São Miguel Paulista. Com o objetivo de analisar o "efeito do território" nas oportunidades educacionais oferecidas às crianças, adolescentes e jovens da periferia das metrópoles, a pesquisa apontou que, quanto mais vulnerável o território, menor o nível da qualidade de ensino ofertado e menor a aprendizagem dos alunos, dinâmica denominada "Efeito Território". Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/biblioteca/educacao/producoes-cenpec/educacao-em-territorios-de-alta-vulnerabilidade-social-na-metropole> Acesso em mai. 2015.

alta vulnerabilidade social, apresentasse resultados favoráveis em avaliações, neste caso, as externas. Segundo, Soares & Alves (2007, p.458):

> Em sociedades desiguais, como o Brasil, o nível esperado de desempenho varia de forma acentuada com o nível socioeconômico. O sistema escolar sozinho não consegue mudar esta determinação social, mas diferentes escolas são mais ou menos bem-sucedidas em fazer com que os seus alunos tenham aprendizado melhor do que o esperado pelas suas condições sociais. Essas variações explicam o efeito das escolas.

Neste sentido, minha motivação neste trabalho foi fazer um estudo crítico sobre as práticas existentes em determinadas escolas da periferia a partir de uma escuta efetiva dos sujeitos e dessas práticas. Há mais de duas décadas sou professor de matemática da rede pública. A experiência que angariei em cargos de gestão e docência, em diferentes unidades educacionais, fez-me perceber que as relações estabelecidas entre os diferentes atores da escola constituem um campo profícuo para a compreensão dos processos de aprendizagem dos educandos, o modo como a escola exerce seu papel e, em especial, como ela interage com a comunidade escolar[2]. A opção por uma escola localizada no distrito Jardim Helena se deve ao fato de morar e trabalhar na região durante todos esses anos. A pesquisa em uma instituição nessa região aparece, ainda, como uma possibilidade de revisitar as suposições que construí, ao longo do tempo, sobre o ensino periférico.

É neste contexto, que encontrei a Escola Municipal de Ensino Fundamental "Jardim Helena"[3], cujas notas nas avaliações externas estavam acima da média, embora localizada em uma região de alta vulnerabilidade social. Já nas primeiras entrevistas, fiquei surpreso ao constatar que os bons resultados na avaliação externa não eram de conhecimento compartilhado da comunidade escolar, tampouco sabiam que se destacavam com relação às outras unidades educacionais da região. Ao

[2] Entende-se por comunidade escolar: gestores, professores, funcionários, alunos, familiares e responsáveis.

[3] O nome da escola será omitido. Primeiramente, devido às questões éticas. Em segundo lugar, porque tenho a pretensão de oferecer hipóteses que podem servir de reflexão à outros ambientes educacionais, em especial, os periféricos. Neste sentido, sabermos de qual escola se trata não é relevante, apenas criará um rótulo que não contribuirá para as devidas discussões.

contrário do que eu esperava, essa "condição favorável" da escola não era utilizada como um fator de incentivo aos alunos, aos professores, gestores ou até mesmo como uma possibilidade de aproximação e reconhecimento do trabalho pelas famílias. A observação desse fato específico levou-me a procurar outros elementos constitutivos dessa instituição que poderiam explicar os dados apresentados, tentando me contrapor ao *abstracionismo pedagógico*, entendido como "(...) indicativo da veleidade de descrever, explicar ou compreender situações educacionais reais, desconsiderando as determinações específicas de sua *concretude*, para ater-se apenas a "princípios" ou "leis" gerais que na sua abrangência abstrata seriam, aparentemente, suficientes para dar conta das situações focalizadas (AZANHA, 1992, p.42)

Ao me deparar com elementos, que considero repressores, verificados em registros, e posturas policialescas, observadas no cotidiano escolar, tais aspectos, reorientaram o foco inicial da pesquisa. Sendo assim, a investigação se concentrou em uma questão: em que medida as relações de poder existentes na escola favorecem ou atrapalham o aprendizado dos educandos?

Diante deste desafio, optei por uma pesquisa etnográfica na escola escolhida. Um meio de conhecer as relações existentes entre seus atores e de como elas podem influenciar no cotidiano escolar. Segundo Mafra (2011), enquanto que as pesquisas de caráter quantitativo sugerem que a vida escolar pouco influencia na vida dos alunos e professores, a etnografia – voltada às interações, às representações e percepções dos alunos – revela que as experiências escolares são fundamentais.

Para isso, utilizei-me de observações dos espaços escolares, entrevistas semiestruturadas com professores e alunos, conversas com gestores, participações em reuniões e acompanhamentos de algumas aulas. Estas experiências ajudaram-me a compreender as relações existentes na escola, bem como conhecer melhor os atores que faziam parte daquele cotidiano escolar.

O primeiro capítulo, chamado "Um lugar periférico, uma escola escolhida", caracteriza a região e a comunidade onde a escola investigada está inserida. Trata-se de um lugar no extremo leste paulistano, precisamente, em uma comunidade formada pelos bairros Jardim São Martinho e Jardim Pantanal, pertencentes ao distrito Jardim

Helena. No entanto, inicialmente, a localidade pertencia a uma grande região denominada São Miguel Paulista. Sendo assim, proponho um breve histórico sobre esta parte da cidade, destacando os aspectos que considero mais marcantes em sua caracterização. Uma vez que no distrito estudado há 17 escolas públicas com alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Qual delas escolher? O final do capítulo traz ao leitor os critérios que balizaram a escolha da escola a ser investigada: avaliações externas e vulnerabilidade social.

No segundo capítulo, “Uma escola: suas relações e concepções”, descrevi minhas impressões acerca das observações, conversas e entrevistas realizadas durante a investigação. Nesse momento, procurei pensar a escola enquanto campo (Bourdieu, 2011b), ou seja, um espaço social movido pelas necessidades de seus gestores, professores, funcionários, alunos e familiares, um “campo de lutas”, no qual tais agentes, de acordo com sua posição ou poder, contribuem para a sua conservação ou mudança. Em vários momentos dessa fase da pesquisa, confrontei-me com os professores e a direção da escola impondo sem negociação uma série de regras de comportamento aos alunos, exercendo a meu ver um poder advindo de suas posições nesse campo. A escola, segunda a minha interpretação, estaria na contramão de uma escola calcada em princípios democráticos.

Não há, evidentemente, espaços educacionais sem organização e regras, mas entendo que interações com a comunidade, processos humanizadores, relações dialógicas e exercícios de escuta deveriam orientar toda e qualquer ação na escola que vise o direito à aprendizagem. Esse descompasso entre as minhas expectativas de educador e as práticas escolares que encontrei e descrevi trouxeram-me o velho problema da alteridade nos estudos etnográficos. A estratégia então foi procurar fazer uma análise interpretativa da escola observada. Nesse sentido, o terceiro e último capítulo, “Uma escola como sistema jurídico", procura argumentar que a escola Jardim Helena prioriza a manutenção da ordem na maioria de suas atividades por meio de uma série de mecanismos de repressão e coerção social. Um estado policialesco ou jurídico foi, portanto, a metáfora que escolhi para descrever tal estado de controle excessivo.

CAPÍTULO 1 – UM LUGAR PERIFÉRICO, UMA ESCOLA ESCOLHIDA

De acordo com Valladares (1983), os estudos relacionados às regiões periféricas nas metrópoles, ao procurar compreender o modelo de urbanização pautado pela *periferização* e pela *segregação espacial*, trouxeram à luz alguns de seus mecanismos, enfatizando as condições salariais da classe trabalhadora, a expulsão direta dos núcleos por ação de programas de remoção de favelas e renovação urbana, a expulsão indireta em decorrência da legislação e taxação urbanas e, ainda, a especulação imobiliária. Tais mecanismos teriam, portanto, promovido a expulsão, dos centros das cidades, das populações pobres, que encontrariam nas periferias espaços mais condizentes com sua situação econômica e social. Na maioria das vezes, esses espaços, ainda inabitados, seriam ocupados de forma ilegal, sendo justamente a completa ausência de infraestrutura e regularização, ou seja, sua "informalidade", que permitiria o barateamento e o consequente acesso dessas parcelas da população a esses solos urbanos periféricos. Nesse contexto, alguns estudos (Pianizzi, 1989; Rosa, 2009) sugerem que as cidades passariam a ser compostas de uma versão formal, legislada, conhecida e exposta, e de outra informal, ilegal, invisível. Segundo estes estudiosos, a produção e a apropriação do espaço nesta "cidade informal", a periferia, estaria pautada, principalmente, pelo binômio loteamentos clandestinos/autoconstrução, através dos quais, com a conivência do Estado, a própria população arcaria com todos os custos de sua inserção e permanência no espaço urbano, devendo construir sua própria cidade através de múltiplos conflitos e à margem da legislação em vigor, ou seja, na ilegalidade. De acordo com Gonçalves (1989), a periferia surge em um contexto de intensa industrialização e desenvolvimento econômico das metrópoles. Contudo, o grande aumento da população nas regiões periféricas não é acompanhado de geração de empregos suficiente, tampouco de infraestrutura urbana adequada. As condições físicas que caracterizam a periferia (Bonduki; Rolnik, 1979) são o retrato da falta de investimentos do poder público. Isso explica a precariedade, em muitos lugares, em relação à habitação, saneamento básico, iluminação pública etc., bem como, o acesso a equipamentos públicos na área de saúde, educação, cultura, lazer e esportes.

A forte presença da população negra se coloca, também, como importante elemento na construção identitária das regiões periféricas. Segundo Fernandes (2007), o processo abolicionista brasileiro – iniciado na segunda metade do século XIX – desencadeou um processo de "marginalização" dos negros na cidade de São Paulo. Inicialmente, grande parte da população negra ocupou os cortiços[4], localizados na região central da cidade. Segundo Santos (1998), além dos cortiços, havia uma segunda forma de moradia popular ainda mais precária, os porões: espaços inferiores das casas construídas pelos imigrantes, inicialmente destinados a armazenar objetos de pouco uso. A forte demanda por moradia, os custos do aluguel e o processo de marginalização da população negra nas periferias, fizeram com que surgisse outra modalidade de habitação: as favelas[5]. Segundo Pasternak (2002), julga-se que as primeiras favelas na cidade de São Paulo apareceram na década de 1940[6]. Em 1957 apurava-se na capital de São Paulo um total de 141 núcleos, com 8.488 barracos e cerca de 50 mil favelados. Segundo o IPEA[7], ainda é perceptível a diferença entre negros e brancos, especialmente no que diz respeito aos domicílios localizados em assentamentos subnormais, ou seja, favelas e assemelhados. Entre 1993 e 2007, o percentual de residências que se encontravam em favelas ou semelhantes passou de 3,2% para 3,6%. É um percentual considerado baixo, mas que representa um universo de 2 milhões de domicílios, ou pelo menos 8 milhões de pessoas. Considerando a distribuição, nestas moradias, de acordo com o chefe da família, tem-se que 40,1% dessas casas são chefiadas por homens negros, 26% pelas mulheres negras, 21,3% por homens brancos e 11,7% pelas mulheres brancas; uma distribuição que mostra a predominância da população negra em favelas, com forte presença nas periferias, o que reforça a sua maior vulnerabilidade social. Com efeito, há a necessidade de compreender e considerar o processo de marginalização que pretos e pardos paulistanos sofreram. Segundo Silva (2008, p. 36):

[4] Conjunto de cômodos geminados que dá para um pátio ou corredor, com banheiro, cozinha e tanque coletivos.
[5] Conjunto de habitações precariamente construídas e desprovidas de infraestrutura.
[6] Segundo pesquisas feitas pela Divisão de Estatística e Documentação da Prefeitura de São Paulo.
[7] Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Esta pesquisa foi divulgada em 2008. Disponível em: www.ipea.gov.br> Acesso em 2 de jun. 2015.

> No processo, os negros que até então serviram a sociedade como mão-de-obra escravizada, foram jogados na marginalidade, tendo sido percebida no sentido contrário pouca ou nenhuma ação institucional com a intenção de modificar esse quadro durante o século XX. Com isso, os descendentes desses "ex-escravizados" não tiveram reconhecidas as condições de direitos, de igualdade de oportunidades e de transcendência. Portanto, é preciso entender que esse resgate da cidadania – assim como a percepção da necessidade de movimentos globais que equacionem a questão – é uma questão da sociedade.

A migração nordestina, em especial, na região onde se realizou esta pesquisa, teve importante influência na formação social, histórica e cultural de suas comunidades. Os migrantes tiveram importante destaque na mão-de-obra, seja na construção civil, como nas indústrias. Sobral (1993) afirma que houve uma intensificação da migração dos nordestinos para São Paulo a partir de 1940. Na mesma época, segundo Corrêa (2009), os migrantes começaram chegar à região de São Miguel Paulista[8]. Bosco; Netto (1967) indicam a chegada dos primeiros nordestinos, por volta de 1901, ao Estado de São Paulo, cerca de 1.434 migrantes. Porém, afirmam que somente a partir de 1930, São Paulo e Rio de Janeiro, eixo industrial brasileiro, receberam a grande massa de nordestinos fugidos da seca ou motivados por uma vida melhor. Segundo eles, eram, principalmente, baianos, contudo, havia uma grande quantidade de pernambucanos e cearenses.

Com efeito, embora buscassem horizontes melhores, constituir uma vida nova na metrópole paulistana não deve ter sido uma tarefa fácil para os migrantes. Fontes (2008) nos diz, que a origem racial e a pouca escolaridade dos nordestinos eram características que incomodavam os paulistanos: "são essas pessoas morenas e de pele mais escura que não eram como nós" (FONTES, 2008, p.78). O pesquisador mostra, ainda, que em 1962, 60% dos trabalhadores que migravam para a capital paulista eram analfabetos. Ele afirma que não demorou muito para que os nordestinos fossem responsabilizados pelas mazelas do crescimento urbano desordenado da cidade, a debilidade dos serviços públicos, o crescimento da criminalidade e a expansão de cortiços e favelas. Neste sentido, a chegada de forasteiros ocasionou conflitos e preconceitos, causando a descaracterização cultural e a generalização dos

[8] Segundo o pesquisador, além dos nordestinos, em maior número, chegaram à região pessoas vindas do interior de Minas Gerais e demais cidades paulistas.

recém-chegados, formas de diminuírem a sua importância. Duarte (2010) retrata a "tensão social" que existiu e, ainda existe, com a vinda dos nordestinos à metrópole:

> Norte, Nordeste e nordestino são categorias genéricas que se referem a diferentes lugares, origens e experiências. No entanto, ao chegar à cidade de São Paulo, as diferenças eram esquecidas e todos se tornavam "baianos". Ser "baiano" tinha uma implicação cultural e étnica, cuja função era, principalmente, marcar a sua diferença em relação aos moradores mais antigos. (DUARTE, 2010, p. 255)

Este incômodo com os recém-chegados não foi uma característica somente dos paulistanos. Uma pesquisa realizada em uma pequena cidade inglesa chamada Winston Parva mostrou uma situação semelhante:

> Os recém-chegados que se fixaram no loteamento foram vistos como uma ameaça a essa ordem, não porque estivessem qualquer intenção de perturbá-la, mas porque seu comportamento levava os velhos residentes a achar que qualquer contato estreito com eles rebaixaria seu próprio status, que os arrastaria para baixo, para um status inferior em sua própria estima e na do mundo em geral, e que reduziria o prestígio de seu bairro, com todas as possibilidades de orgulho e satisfação que lhe estavam ligadas. (ELIAS & SCOTSON, 2000, p. 167)

Entende-se que as dificuldades – que também e não somente caracterizam as regiões afastadas do centro – existem e negá-las neste estudo não contribui para uma percepção qualificada da comunidade, tampouco, para perceber em que medida tais dificuldades são relevantes na construção de uma "identidade periférica". Neste sentido, para compreender melhor a periferia em sua contemporaneidade "com suas clivagens sociais, faz se necessário entender os processos históricos e sociais do passado que resultaram nessa espécie de "muro" social, que separa as partes ricas e pobres da cidade" (DANTAS, 2013, p.38). Neste sentido, em cada lugar, se constituem distintas maneiras de ser, gostar, produzir, viver, interagir e relacionar. Portanto, muitas vezes, não cabem os adjetivos pejorativos que costumeiramente caracterizam tais regiões. Na esteira de Bezerra (2009),

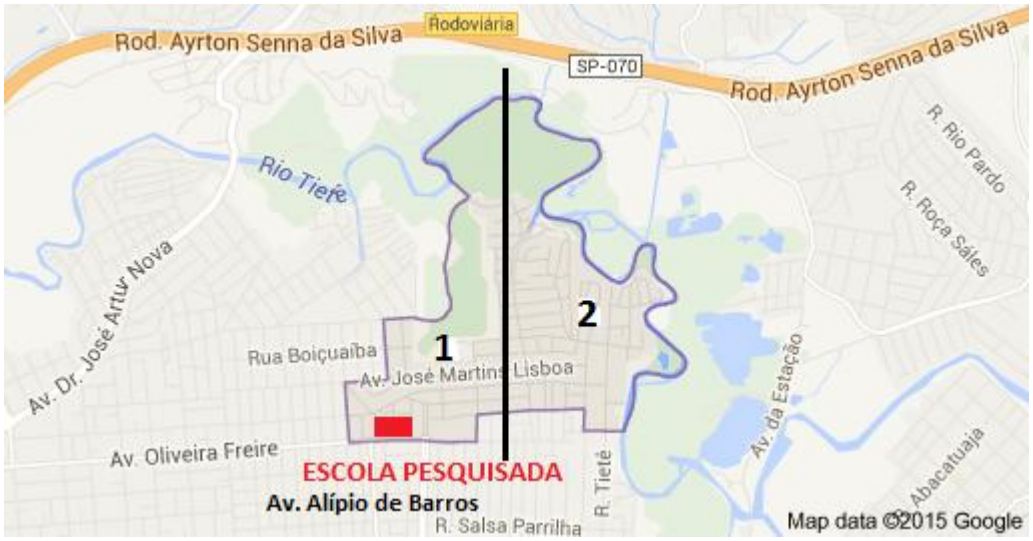
> Violência, pobreza, superpopulação, falta de cultura, são algumas características de marginalidade comumente atribuídas às periferias urbanas. De modo frequente e recorrente, tais características, essencialmente negativas, acabam por constituir olhares e visões distorcidas sobre o papel e sobre o significado que essas regiões representam para as cidades. Visões e distorções que também se estendem aos seus habitantes. (p.44)

O que pretendo é refletir sobre as características de um lugar que, por sua vez, têm raízes históricas. Entender um pouco esse *espaço social,* "essa realidade invisível, que não podemos mostrar nem tocar e que organiza as práticas e as representações dos agentes" (BOURDIEU, 2011b, p.24). A diversidade de costumes, tradições e histórias trazidas pelos "indivíduos periféricos" matizam e identificam o lugar, assim como as culturas que a permeiam. Certamente, as populações negra e nordestina contribuíram na constituição das comunidades periféricas, em especial, na região onde se desenvolveu a presente investigação. Segundo Cevasco (2003, p.24):

> Nesse novo momento, a Cultura, com maiúscula, é substituída por culturas no plural. O foco não é mais a conciliação de todos nem a luta por uma cultura comum, mas as disputas entre as diferentes identidades nacionais, étnicas, sexuais ou regionais.

A COMUNIDADE E SUAS CARACTERÍSTICAS

A presente investigação ocorre em uma escola pública municipal localizada no extremo leste paulistano. Precisamente, em uma comunidade formada pelos bairros Jardim São Martinho e Jardim Pantanal, ambos, pertencentes ao distrito Jardim Helena. Inicialmente, este distrito pertencia ao antigo bairro de São Miguel Paulista[9]. O mapa abaixo representa a localização da comunidade pesquisada no distrito Jardim Helena. A região 1 representa, grosso modo, o bairro Jardim São Martinho e a região 2 o bairro Jardim Pantanal.



Mapa 1 – Comunidade pesquisada: formada pelos bairros Jardim São Martinho (1) e Jardim Pantanal (2).

Fonte: Google Mapas.

A população do distrito Jardim Helena é composta por indivíduos de distintas classes sociais. Sendo assim, em maior ou menor medida, parte da população enfrenta dificuldades no que diz respeito ao acesso a equipamentos públicos e serviços, bem como em relação à infraestrutura nos respectivos bairros. Por outro lado, muitos

[9] Inicialmente, a cidade de São Paulo era dividida em bairros, que por sua vez eram subdivididos em vilas. Atualmente, são 96 distritos formados pela junção dos antigos bairros. Algumas das antigas vilas tornaram-se bairros dos atuais distritos. Por exemplo: o atual distrito Jardim Helena é resultado da união de antigas vilas do bairro São Miguel Paulista.

moradores, usufruem de melhores espaços e acessos. Neste sentido, apresentaremos algumas fotos da comunidade e do seu entorno que demonstram tais contrastes.

Percebemos no mapa 1 que parte da comunidade (Jardim Pantanal) encontra-se às margens do rio Tietê[10] (cf. fotos 1), sendo assim, estes moradores enfrentam dificuldades, principalmente, em relação à moradia e enchentes.

Foto 1 – O rio Tietê contorna a parte ao leste da comunidade pesquisada. Fonte: Estado de São Paulo[11].

A população do Jardim Pantanal é conhecida na região pelo seu engajamento diante das questões habitacionais e ambientais pelo fato de estarem em uma Área de Proteção Ambiental (APA). Inclusive, um grupo organizado por eles – Movimento de Urbanização e Legalização do Pantanal da Zona Leste (MULP) – luta, por exemplo, pela colocação do asfalto ecológico para manter a permeabilidade nas ruas e minimizar os impactos causados pelos alagamentos e enchentes. Segundo Barbosa (2015), a região começou a ser formada, com os contornos de hoje, em 1986. Na ocasião, o então

[10] O rio Tietê nasce a 840 metros de altitude, na cidade de Salesópolis (estado de São Paulo), situada na região da Serra do Mar. Atravessa o estado de São Paulo, na direção de leste a oeste. Ele deságua no rio Paraná, no município de Itapura (divisa entre São Paulo e Mato Grosso). Disponível em: <www.riotiete.com.br> Acesso em jun. 2015.

[11] Essas imagens fazem parte de uma série de reportagens acerca das condições de moradia e problemas com as enchentes no bairro Jardim Pantanal. Disponível em: <http://blogs.estadao.com.br/olhar-sobre-o-mundo/rio-tiete> Acesso em mai. 2015.

governador, Orestes Quércia, reintegrou uma área ocupada no antigo bairro do Itaim Paulista e levou as duzentas famílias dali para as proximidades do Jardim Pantanal. Em um ano, a comunidade já contabilizava mais de 3.000 famílias. Os movimentos de moradia aproveitaram e ocuparam outras áreas ao longo do rio Tietê. A área específica do Jardim Pantanal começou a ser ocupada em 1989. Atualmente, no bairro existem cerca de 25.000 famílias. Contudo, há uma tensão entre os movimentos populares e o poder público, pois a área é ocupada[12], irregular para as administrações municipal e estadual, inviabilizando a melhoria do local. Segundo Lemos (et all, 2005), estes assentamentos irregulares fizeram com que houvesse uma descaracterização das várzeas ocupadas, ocasionando o surgimento de barreiras artificiais (moradias e depósito de sedimentos), transformando-as em uma barreira para o livre escoamento das águas, resultando em enchentes. As enchentes castigam os moradores da comunidade pesquisada em época de chuvas fortes, como podemos constatar na foto abaixo:

[12] O termo “ocupação” e “invasão” possuem conotações distintas. O primeiro tem o sentido de ocupar o espaço enquanto direito que lhe fora “negado”. O outro tem o objetivo de descaracterizar o movimento de moradia, ou seja, tornado os moradores “invasores” e/ou “infratores”.

Foto 2 – Enchente no Jardim Pantanal (2012). Fonte: Folha de São Paulo[13].

Anteriormente, salientamos que o Jardim Helena possui características diversas em relação às questões sociais e de infraestrutura. As duas próximas fotos mostram, respectivamente, a Avenida Professor Alípio de Barros e a Avenida Oliveira Freire. Ambas localizadas no entorno da comunidade pesquisada e destacadas no mapa 1:

Foto 3 – Avenida Professor Alípio de Barros. Fonte: Google Mapas[14].

[13] Reportagem da Folha de São Paulo sobre as enchentes ocorridas da região em janeiro de 2012. Disponível em: < http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2012/06/1103284-mais-uma-vez-regiao-do-jardim-pantanal-sofre-com-inundacoes-em-sp.shtml> Acesso em 02 de ago. de 2015.

[14] Avenida Professor Alípio de Barros, altura do nº 882 (Bairro Jardim Maia – Distrito Jardim Helena). Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/place/Av.+Prof.+Al%C3%ADpio+de+Barros+-+Jardim+Maia,+S%C3%A3o+Paulo++SP/@656!4m2!3m1!1s0x94ce63bc28255e59:0x614fc4eece869ef?hl=pt-BR> Acesso em 16 de jul. de 2015.

Foto 4 – Avenida Oliveira Freire. Fonte: Google Mapas[15].

No entanto, a comunidade pesquisada apresenta outras características: a maioria das ruas não possui pavimentação (cf. foto 5); muitos terrenos baldios (cf. foto 6) e grande presença de moradias precárias (cf. foto 7).

Foto 5 – Rua localizada no Jardim São Martinho. Fonte: Google Mapas[16].

[15] Avenida Oliveira Freire, altura do nº 752 (Bairro Parque Paulistano – Distrito Jardim Helena). Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/@-23.484675,-46.428252,3a,75y,270h,9hl=pt-BR> Acesso em 16 de jul. de 2015.

Foto 6 – Rua pertencente ao Jardim Pantanal. Fonte: Google Mapas[17]

Foto 7 – Moradias precárias às margens do rio Tietê. Fonte: Blog Estado de São Paulo[18].

[16] Rua São Paulo, altura do nº 173. Bairro Jardim São Martinho, distrito Jardim Helena. Disponível em:<https://www.google.com.br/maps/@23.48123,46.407368,3a,75y,90t/data=!3m4!1e> Acesso em 10 de mai. 2015.

[17] Rua Freguesia de São Romão, altura do nº 200. Bairro Jardim Pantanal, distrito Jardim Helena. Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/@-23.479301,-46.407943,3a,75y,195.21h,90t> Acesso em 11 de mai. 2015.

[18] Reportagem sobre os diferentes contrastes do rio Tietê que passa pelo Jardim Pantanal. Disponível em: <http://blogs.estadao.com.br/olhar-sobre-o-mundo/rio-tiete> Acesso em 16 de jul. de 2015.

POR UMA GEOGRAFIA DO SUCESSO ESCOLAR

Nesta seção, traço o caminho que percorri para escolher uma das escolas da região. Optei por trabalhar com alguma escola pública no distrito Jardim Helena. Uma área que conheço há muitos anos, pois foi onde sempre morei e lecionei. Neste distrito há 17 escolas públicas (estaduais e municipais) que têm alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A escolha pela faixa-etária e ciclo de aprendizagem se deve ao fato de que tenho interesse pessoal por estes alunos, haja vista que ao longo da carreira tenho trabalhado com tais perfis de adolescentes. Mas, qual delas escolher?

A escola escolhida está em uma região que o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS) considera como de vulnerabilidade social alta, mas que conseguiu manter índices acima da média nas avaliações governamentais. O IPVS foi desenvolvido pelo Seade[19], utilizando os dados censitários do IBGE[20] (2010). Em relação à vulnerabilidade, os bairros paulistanos estão classificados em grupos: Grupo 1 – Nenhuma Vulnerabilidade[21]; Grupo 2 – Vulnerabilidade Muito Baixa[22]; Grupo 3 – Vulnerabilidade Baixa[23]; Grupo 4 – Vulnerabilidade Média[24]; Grupo 5 – Vulnerabilidade Alta[25] e Grupo 6 – Vulnerabilidade Muito Alta[26].

[19] O Seade, fundação vinculada à Secretaria Estadual de Planejamento e Desenvolvimento Regional do Estado de São Paulo, é hoje um centro de referência nacional na produção e disseminação de análises e estatísticas socioeconômicas e demográficas. As informações colhidas para este estudo e outras podem ser adquiridas em seu sítio: Disponível em: <http://indices-ilp.al.sp.gov.br/view/index.php?prodCod=2> Acesso em 12 de nov. 2014.

[20] Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

[21] Engloba os setores censitários em melhor situação socioeconômica (muito alta), com os responsáveis pelo domicílio possuindo os mais elevados níveis de renda e escolaridade. Apesar de o estágio das famílias no ciclo de vida não ser um definidor do grupo, seus responsáveis tendem a ser mais velhos, com menor presença de crianças pequenas e de moradores nos domicílios, quando comparados com o conjunto do Estado de São Paulo.

[22] Abrange os setores censitários que se classificam em segundo lugar, no Estado, em termos da dimensão socioeconômica (média ou alta). Nessas áreas concentram-se, em média, as famílias mais velhas.

[23] Formado pelos setores censitários que se classificam nos níveis altos ou médios da dimensão socioeconômica e seu perfil demográfico caracteriza-se pela predominância de famílias jovens e adultas.

[24] Composto pelos setores que apresentam níveis médios na dimensão socioeconômica, estando em quarto lugar na escala em termos de renda e escolaridade do responsável pelo domicílio. Nesses setores concentram-se famílias jovens, isto é, com forte presença de chefes jovens (com menos de 30 anos) e de crianças pequenas.

[25] Engloba os setores censitários que possuem as piores condições na dimensão socioeconômica (baixa), estando entre os dois grupos em que os chefes de domicílios apresentam, em média, os níveis mais

O distrito Jardim Helena possui bairros classificados como grupo 3, 4 e 5, ou seja, desde os "que se classificam nos níveis altos ou médios da dimensão socioeconômica e seu perfil demográfico caracteriza-se pela predominância de famílias jovens e adultas", até bairros que apresentam "piores condições na dimensão socioeconômica, estando entre os dois grupos em que os chefes de domicílios apresentam, em média, os níveis mais baixos de renda e escolaridade, famílias mais velhas, com menor presença de crianças pequenas".

Para além do IPVS, podemos obter outros dados sobre a comunidade pesquisada, fornecidos pelo Instituto Alana[27]. Além de ações culturais e educacionais, o instituto orienta os moradores da comunidade em relação a serviços assistenciais. Para isso, solicitam que os atendidos respondam algumas questões pessoais. Utilizando-se do questionário mais recente[28], elaborei quadros sobre aspectos da população local.

Como vimos anteriormente, a moradia é um dos desafios enfrentados pelos moradores, grande parte reside em áreas irregulares. Neste caso, não são proprietários regularizados do imóvel. Esta característica coloca em dúvida o termo "própria" nas respostas do questionário.

---

baixos de renda e escolaridade. Concentra famílias mais velhas, com menor presença de crianças pequenas.

[26] O segundo dos dois piores grupos em termos da dimensão socioeconômica (baixa), com grande concentração de famílias jovens. A combinação entre chefes jovens, com baixos níveis de renda e de escolaridade e presença significativa de crianças pequenas permite inferir ser este o grupo de maior vulnerabilidade à pobreza.

[27] O Instituto Alana é uma organização sem fins lucrativos que desenvolve atividades educacionais, culturais e de fomento à articulação social em comunidades da periferia de São Paulo. Mais informações sobre as ações podem ser acessadas em seu sítio. Disponível em: <www.alana.org.br> Acesso em 10 de fev. 2015.

[28] Respondido por 70 moradores/usuários em 2013.

Própria	**62%**
Alugada	23%
Cedida	11%
Não responderam	4%

Quadro 1 – Categorias de residência existentes na comunidade

A precariedade de muitas moradias na comunidade não significa que elas sejam construídas em madeira (“barracos”), pelo contrário, a imensa parte é construída em alvenaria. Novamente, um dado do questionário que deve ser analisado com critério.

Alvenaria	**84%**
Madeira	3%
Não responderam	13%

Quadro 2- Tipos de moradia, em relação às residências citadas anteriormente.

É muito frequente, nesta comunidade e em outras, a utilização do “gato” nas instalações elétricas, principalmente, em moradias irregulares. O termo refere-se a uma ligação elétrica irregular, possibilitando o uso sem o pagamento de tarifas.

Irregular	**20%**
Regular	76%
Não responderam	4%

Quadro 3 – Condições da instalação elétrica nas residências.

O grande percentual de respostas “vala aberta” e “córrego” representam as dificuldades em relação ao saneamento básico da comunidade em questão. Seja o esgoto correndo a “céu aberto”, seja com ligações, realizadas pelos próprios moradores, diretas para os córregos ou o próprio rio Tietê:

Fossa séptica	1%
Vala aberta	**30%**
Córrego	4%
Galeria oficial	52%
Não responderam	13%

Quadro 4 – Situação do esgoto existente nas residências.

Além da vulnerabilidade social, a pesquisa considerou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como critério de escolha da escola a ser investigada. Este índice é calculado segundo a Prova Brasil – avaliação externa aplicada (bienalmente) aos estudantes dos 6º e 9º anos da rede pública municipal urbana e rural em todo o país. O IDEB foi criado pelo INEP[29], vinculado ao Ministério da

[29] Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Educação, em 2007, e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do INEP a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar – obtidos no Censo Escolar[30] – e médias de desempenho nas avaliações do INEP: o SAEB[31] (unidades da federação e para o país) e Prova Brasil (municípios).

Considerando o fato de que a avaliação foi um fator determinante na escolha da instituição pesquisada, penso que são necessárias algumas considerações em relação aos distintos processos avaliativos existentes nas escolas da rede pública. Segundo Freitas (2009), há três tipos de avaliação que medem a qualidade do ensino: larga escala, realizadas pelas esferas federais, estaduais e municipais; avaliação institucional da escola, elaborada pelo coletivo de professores, e avaliação da aprendizagem em sala de aula, de responsabilidade do professor. Sendo assim, de maneira geral, as avaliações nas escolas públicas dividem-se em internas e externas.

As avaliações internas – "institucional da escola" e de "aprendizagem em sala de aula", segundo Freitas (2009) – são aquelas desenvolvidas no cotidiano escolar, ou seja, por educadores que estão envolvidos diretamente com os educandos. Neste processo avaliativo, utilizam-se instrumentos diversificados: avaliações escritas e orais, trabalhos manuais, pesquisas, seminários, atividades individuais e em grupos, autoavaliação, manifestações artísticas e outras. Neste sentido, as avaliações internas não têm um formato único, exceto na "avaliação institucional da escola" (Freitas, 2009), as mesmas são pensadas e definidas de acordo com o planejamento do professor – com base no processo de ensino-aprendizagem da turma e/ou individualmente; orientações dos gestores; em consonância com o projeto político pedagógico e em conformidade com a proposta curricular da escola e governamental.

[30] O Censo Escolar é um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos coordenado pelo INEP. Ele é feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de Educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.
[31] Sistema de Avaliação da Educação Básica.

Por outro lado, as avaliações externas são realizadas "por pessoas que não estão diretamente ligadas com o objeto de avaliação, nem com os alunos/as, com objetivo de servir ao diagnóstico de amplas amostras de sujeitos" (SACRISTÁN & GÓMEZ, 1998, p. 318). São instrumentos utilizados por instâncias governamentais que têm por objetivo, dentre outros, avaliar a aprendizagem e "monitorar" os aspectos em relação ao ensino público. Portanto, um possível meio para constatar se os investimentos em educação pública estão surtindo o efeito esperado, definindo assim, as prioridades de ações futuras. Na verdade, não há entendimento entre os educadores (pelo contrário, é um tema bastante polêmico) quanto à "eficácia" das avaliações externas. Nesta direção, proponho uma breve reflexão dialética sobre o assunto.

Os que defendem e acreditam nas avaliações externas dizem que elas são um instrumento importante para avaliar a qualidade e garantir a equidade no ensino público, também, para pensar em outras estratégias, como: formação de professores, investimentos e legislações. De acordo com recentes publicações governamentais[32], as avaliações externas possuem objetivos centrais: a) formação continuada dos recursos humanos do magistério; b) viabilização da articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar, a formação dos professores e o estabelecimento de metas para o projeto pedagógico de cada escola; c) orientação para os trabalhos desenvolvidos nas Ações de Apoio Pedagógico, com os alunos que necessitam de recuperação na aprendizagem. Werle (2010) demonstra que as avaliações externas têm foco muito definido sobre as escolas e as redes públicas de ensino. Elas pretendem verificar resultados da aprendizagem como ponto de partida para orientar as tomadas de decisão e a elaboração de políticas no âmbito educacional. No mesmo sentido, Catalani (2015) nos diz que as avaliações externas têm sido pouco utilizadas e até rejeitadas por educadores e gestores, mas existe a certeza de que elas têm uma função na democratização do ensino e na melhoria da qualidade social da educação. Nessa direção, a formação de professores e gestores é crucial para potencializar os

[32] O Decreto nº 49.550, de 30 de maio de 2008, entra em vigor prevendo a elaboração da "Prova São Paulo", que foi aplicada anualmente à todos os alunos do Ensino Fundamental de 2006 a 2012. Atualmente, a gestão optou por considerar apenas os resultados do "Prova Brasil".

usos dos resultados de avaliações externas e de larga escala, pois "se fizermos um uso voltado para a garantia do aluno ao direito à aprendizagem, elas podem permitir diagnóstico para planejamento coletivo e complementar as avaliações internas" (CATALANI, 2015, p.39). Segundo Almeida (2015), o ato básico da democracia é a abertura ao debate e levar em conta seus resultados. Uma decorrência desta perspectiva é publicar sempre com transparência as regras, os procedimentos, as dificuldades e os êxitos de um sistema e de suas avaliações. "A avaliação, quando feita para a aprendizagem, – e não apenas para classificação ou reprovação – deve ser objeto de publicização, para reflexão, análise e tomada de decisões sobre o processo de aprendizado e ensino vivido por alunos e professores" (ALMEIDA, 2015, p. 30).

No entanto, há críticas em relação às avaliações externas. Segundo, Amaro (2013), os movimentos em torno da avaliação de sistemas não é um fenômeno exclusivamente situado no contexto nacional. Eles estão em curso, desde a década de 1980, inspirados nas reformas educacionais implementadas por países que estão no centro das decisões políticas e econômicas mundiais – EUA e Inglaterra. O pesquisador diz ainda, que essas reformas, disseminadas pelo resto do mundo, denotam claro interesse regulatório e, portanto, de controle, com intenções explícitas de transformar a educação num grande mercado. Neste sentido, educadores e pesquisadores, críticos das avaliações externas, apontam que somente o investimento na carreira e formação da classe professoral podem contribuir para se alcançar objetivos qualitativos e que estas avaliações servem apenas para classificar as escolas, fato que não contribui para o processo educacional:

> A verdade é que tal sistema classificatório é tremendamente vago no sentido de apontar as falhas no processo. Não aponta as reais dificuldades dos alunos e dos professores. Não sugere qualquer encaminhamento, porque discrimina e seleciona antes de mais nada. Apenas reforça a manutenção de uma escola para poucos. (HOFFMANN, 2001, p.26).

Em relação ao IDEB de 2011[33] (anos finais) nas 17 escolas pesquisadas, as notas variaram de 3,6 até 4,8, enquanto que a média nacional é 3,9 (cf. quadro 5). O quadro nos mostra que as escolas municipais de São Paulo conseguem uma média um pouco melhor, que é de 4,3, as estaduais a média é de 4,1:

DIMENSÃO		NOTA DO IDEB (2011)
BRASIL		3,9
ESTADO DE SÃO PAULO		4,4
CIDADE DE SÃO PAULO	MUNICIPAIS	4,3
	ESTADUAIS	4,1

Quadro 5 – Média de notas do IDEB 2011 (anos finais) em escolas públicas. Fonte: Sítio Qedu[34].

Com efeito, a escola a ser escolhida, necessitava ser um ambiente onde minhas impressões sobre os detalhes de seu funcionamento, sobretudo das interações e relações entre profissionais e comunidade escolar, pudessem me levar a reflexões sobre o processo educativo no contexto periférico, discutir "o jogo das complexas relações sociais que ocorrem no processo institucional da educação". (AZANHA, 1991, p. 66). Nessa perspectiva, a pesquisa busca compreender a cultura escolar presente em uma determinada escola periférica. De acordo com Azanha (1991), não é uma questão, apenas, de caracterizar os atores que atuam no ambiente escolar e traçar uma relação com os contextos sociais e econômicos presentes, o importante é "descrever as "práticas escolares" e os seus correlatos" (AZANHA, 1991, p. 67), considerando os conflitos, discursos, procedimentos, hábitos, atitudes,

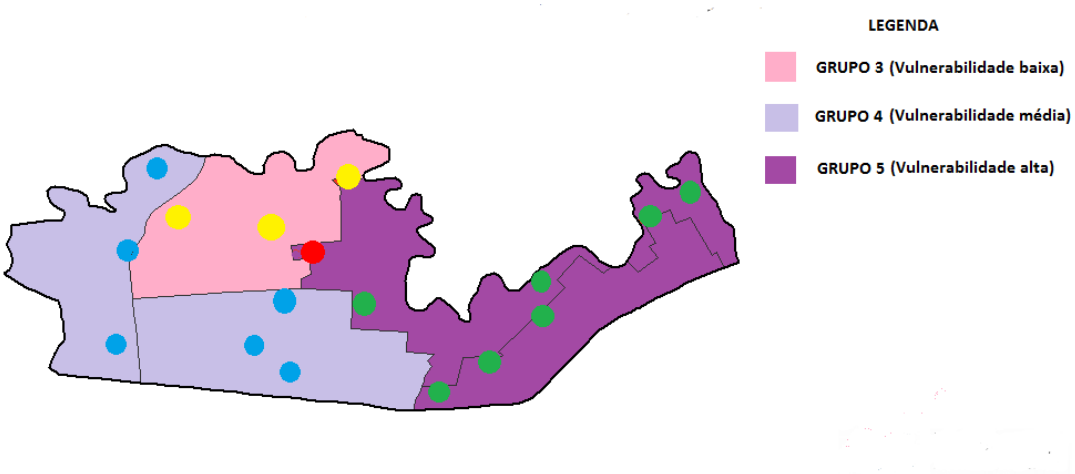
[33] Quando se pensou no projeto de pesquisa, os dados referentes ao IDEB de 2013 ainda não estavam disponíveis. No entanto, constatou-se futuramente, que as escolas, em 2013, variaram muito pouco em relação aos padrões apresentados em 2011.

[34] Utilizando-se dos dados oficiais do Ministério da Educação, o sítio Qedu organiza as informações em relação ao IDEB de todas as escolas do país. Além das notas do IDEB, a página oferece outras informações em relação às avaliações externas governamentais. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/brasil/ideb?dependence=5&grade=2&edition=2011> Acesso em jun. 2015.

regulamentações e “resultados escolares”. Neste sentido, entende-se que escola e comunidade constroem uma relação própria, definida por certa cultura escolar.

O JARDIM HELENA, SEGUNDO AS AVALIAÇÕES EXTERNAS E A VULNERABILIDADE SOCIAL

No intuito de encontrar esta escola que, de alguma maneira se destacasse das demais, resolvi confrontar alguns indicadores: os valores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2011 de cada escola (9º anos); o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS) do bairro em que a escola se encontra e o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) da cidade de São Paulo – os dois últimos referem-se ao censo de 2010 (IBGE). Estes índices referem-se às escolas públicas no distrito Jardim Helena, bem como aos bairros onde elas estão inseridas, que possuíam turmas do 6º ao 9º do Ensino Fundamental. O resultado desta intersecção de dados está representado nas duas imagens que seguem.



Mapa 2 – Localização das escolas ano no distrito Jardim Helena de acordo com a vulnerabilidade social

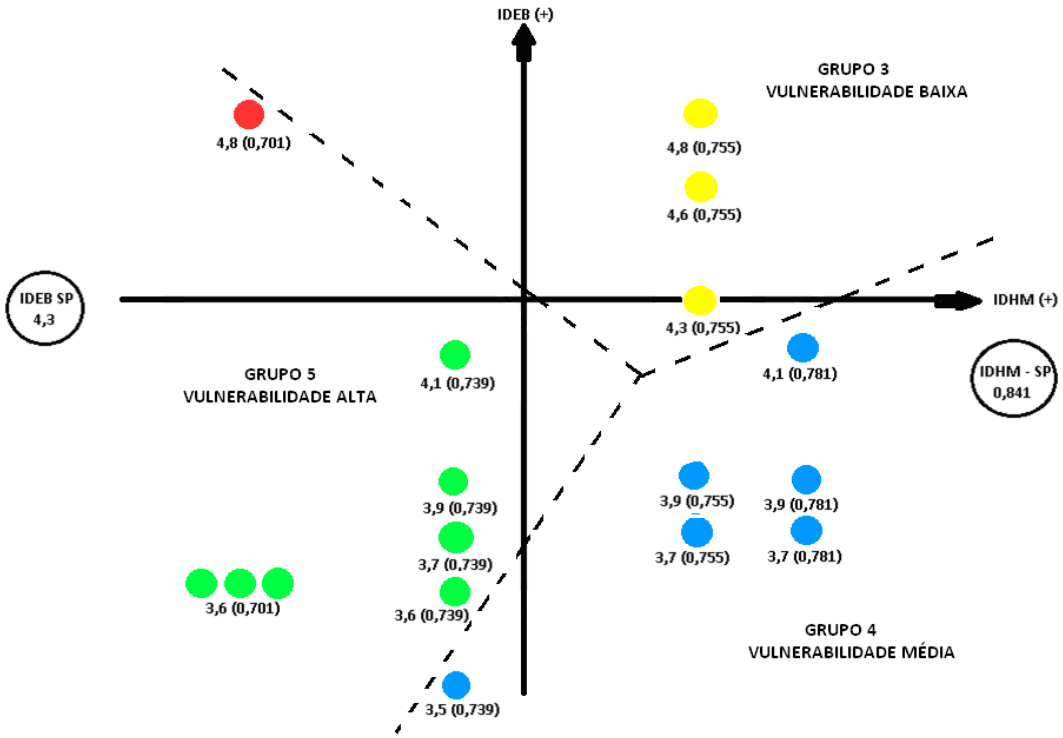


Diagrama 1 – Intersecção dos indicadores: IDEB, IPVS e IDHM.

Algumas considerações em relação às figuras acima: o mapa indica a localização geográfica das escolas no distrito de acordo com os índices de vulnerabilidade social; os círculos coloridos identificam as escolas no mapa e no diagrama; as cores dos círculos variam de acordo com o IDEB da escola; os valores indicados abaixo das "escolas" são: o primeiro representa a nota do IDEB da unidade e o segundo (entre parênteses) representa o IDHM do bairro onde a escola está inserida[35]; o eixo horizontal representa o valor do IDEB médio na cidade de São Paulo (4,3), portanto, quanto mais abaixo do eixo horizontal as escolas estão localizadas, piores são as notas do IDEB em relação à média na cidade e, consequentemente, quanto mais acima, significa que estão melhores avaliadas; o eixo vertical é o marco que divide a região em relação à vulnerabilidade social[36].

Percebe-se no diagrama, que mesmo dentro de um mesmo grupo (IPVS) há diferença em relação ao IDHM. Portanto quanto mais à esquerda, em relação ao eixo vertical, maior é a vulnerabilidade social daquela comunidade. Outro fator importante, é que no ano de 2011, o melhor IDEB de uma escola pública (anos finais) no Brasil foi 8,1 e o pior 0,9. Dentre as públicas paulistas, a melhor foi 6,6 e a pior 2,1 (cf. quadro 5). Neste sentido, percebemos no diagrama acima que as notas na região pesquisada não são favoráveis, mas, quando comparadas às médias nacional, estadual e municipal (cf. quadro 5), algumas delas, inclusive, se sobressaem.

As escolas "verdes" estão em bairros com alta vulnerabilidade social (grupo 5) e apresentam resultados nas avaliações externas abaixo da média paulistana; as "azuis" representam comunidades que estão em situação de alta e média vulnerabilidade social (grupos 4 e 5) e notas do IDEB abaixo da média, porém em algumas unidades estas notas estão bem próximas a media da cidade; as unidades "amarelas" (grupo 3), embora não estejam em bairros com o melhor IDHM do Jardim Helena, apresentam os melhores resultados em relação ao IDEB; a "escola vermelha" encontra-se em um

[35] O IDHM médio da cidade de São Paulo é 0,841. Neste sentido, em relação à cidade, percebe-se que a região como um todo apresenta um quadro bastante vulnerável.

[36] De acordo com as informações, já apresentadas neste estudo, o Seade (Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados), utilizando-se do IPVS (Índice Paulista de Vulnerabilidade Social) e o IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal), classifica as regiões paulistanas em 6 grupos de acordo com a sua vulnerabilidade). Os bairros que estão à esquerda do eixo vertical são classificadas como grupo 5 (vulnerabilidade alta), as que se encontram a direita do eixo vertical estão classificadas como grupos 3 e 4 (vulnerabilidade baixa e média, respectivamente).

bairro com o maior índice de vulnerabilidade social do distrito (grupo 5) e, ao mesmo tempo, possui o melhor IDEB dentre as escolas levantadas. Neste sentido, a escola em vermelho se apresenta como um bom ponto de partida para se interrogar sobre os limites da polaridade que se tem sustentado entre vulnerabilidade social e sucesso escolar. Que outras variáveis estão em jogo em um caso como este?

A disposição das escolas com melhores índices no mapa parece obedecer a uma organização geográfica, estando a escola escolhida na fronteira entre duas regiões com vulnerabilidades distintas. Para explicar esta situação, duas estratégias foram abordadas. Em primeiro lugar, já tratado anteriormente, foi descrever a lógica de ocupação da comunidade e suas características, o que parece explicar, em parte, a localização das melhores escolas no Jardim Helena. Em segundo lugar, desenvolver uma pesquisa etnográfica na escola em questão. A ideia é observar e compreender as relações existentes entre os diversos atores que compõem este ambiente escolar.

CAPÍTULO 2 – UMA ESCOLA: SUAS RELAÇÕES E CONCEPÇÕES

A escola, enquanto campo (Bourdieu, 2011b), é um espaço social que agrega, ao mesmo tempo, um "campo de forças" movido pelos interesses de seus agentes (gestores, professores, funcionários, alunos e familiares), assim como um "campo de lutas", no qual tais agentes, de acordo com sua posição (poder) no campo de forças, contribuem para a conservação ou mudança na estrutura do campo. Neste sentido, é pensar a comunidade escolar como um conjunto desses agentes em disputa e alianças que se perpetua historicamente. Ou seja,

> A noção de campo nos lembra que o verdadeiro objeto da ciência social não é o indivíduo, mesmo que não se possa construir um campo se não por meio de indivíduos, (...) É o campo que é primário e deve ser o foco das operações de pesquisa. Isto não implica que os indivíduos sejam meras "ilusões", que eles não existam: eles existem como agentes - e não como indivíduos biológicos, atores ou sujeitos - que são socialmente constituídos como ativos e que atuam no campo em questão pelo fato de possuírem as propriedades necessárias para serem eficazes, para produzir efeitos neste campo. E é o conhecimento do campo em que eles evoluem que nos permite melhor compreender as raízes de sua singularidade, o seu ponto de vista ou a posição (em um campo) a partir da qual a sua visão particular do mundo (e do próprio campo) é construída. (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 107)

A escola investigada funciona em um prédio pequeno em relação à maioria das demais na rede municipal. Quando inaugurada – 17 de dezembro de 1988 (a mais antiga da região é de 1938) – possuía apenas seis salas de aula, mas, este número subiu para nove, recentemente. A maior parte das escolas na região possui em média quinze salas de aula (a maior tem vinte e duas salas), variando de mil a mil e quinhentos alunos divididos em dois ou três turnos de aula.

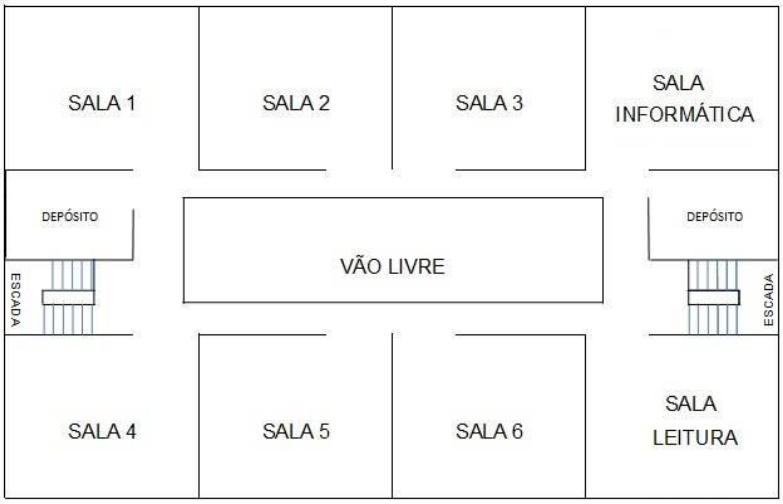
A construção desses três novos espaços, salas 7, 8 e 9 (cf. planta 1), deixou tudo meio apertado, prejudicando a locomoção e a realização de algumas atividades. Podemos verificar na planta do andar térreo que crianças e adolescentes se alimentam próximo aos banheiros, a entrada dos alunos é realizada por um corredor estreito, o palco é pequeno, comprometendo e restringindo algumas intervenções artísticas, e a

luminosidade natural é deficiente, difícil perceber se está chovendo ou anoitecendo. Além do mais, a acústica do pátio é péssima, durante os intervalos é preciso falar alto para se fazer ouvir, e o ambiente é bem quente nos dias de calor. Tem-se a sensação de estar preso. Atualmente, as escolas públicas, especialmente as municipais, possuem equipamentos de alto custo[37]. Nesse sentido, a possibilidade de furtos aumenta, o que talvez explique as grades e trancas que fazem parte desta e de outras unidades.

Os espaços são desconfortáveis também para os professores e coordenadores pedagógicos. Percebe-se na planta 1 que em uma área equivalente a uma sala de aula (49 m²), comporta a sala dos professores, sala da coordenação pedagógica e sala de JEIF (Jornada Especial Integral de Formação). Podemos ter uma ideia da disposição dos espaços nas plantas abaixo. A primeira mostra o térreo, sendo que as salas 7, 8 e 9 foram construídas posteriormente. A planta 2 nos traz a disposição das salas projetadas inicialmente (piso superior).

Planta 1 - Distribuição dos espaços no piso térreo.

[37] Computadores, notebooks, projetores e televisores são alguns itens que fazem parte destas escolas.



Planta 2 – A maioria das salas fica no piso superior.

Por que aumentar a quantidade de salas, sendo que o ambiente original era mais agradável e mais propício para o desenvolvimento das atividades? Em conversa com a diretora da escola, ela afirmou ter atendido a uma solicitação da Diretoria Regional de Educação (DRE) que, devido ao aumento da demanda, era necessária a ampliação das vagas. O governo, quando possível, opta pelo aumento das atuais escolas à construções de escolas novas, reaproveitando a estrutura já instalada. Atualmente, a escola pesquisada tem 693 alunos regularmente matriculados divididos em duas modalidades, a EJA (Ensino de Jovens e Adultos) e o Ensino Fundamental (cf. quadro 6). O número de turmas varia, anualmente, em função da demanda local. Por exemplo, a quantidade de turmas no 1º ano do Ensino Fundamental é definida pela demanda proveniente da Educação Infantil prevista no ano anterior na região. Outros fatores também influenciam, como evasões e transferências de alunos recém-chegados à comunidade. Este controle de demanda é definido e orientado por setores vinculados à DRE, no caso, a de São Miguel Paulista.

Modalidade	Série/turma	Manhã	Tarde	Noite
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)	EJA COMPLEMENTAR I	-	-	14
	EJA COMPLEMENTAR II	-	-	23
	EJA FINAL I	-	-	33
	EJA FINAL II	-	-	35
ENSINO FUNDAMENTAL	1º Ano	90	-	-
	2º Ano	63	-	-
	3º Ano	66	-	-
	4º ANO	-	33	-
	5º ANO	66	33	-
	6° ANO	-	67	-
	7º ANO	-	32	-
	8º ANO	-	72	-
	9º ANO	-	66	-
	Total	**285**	**303**	**105**

Quadro 6 – Turmas e quantidade de alunos. Fonte: Secretaria Municipal de Educação[38].

A unidade possui 65 servidores públicos, sendo 48 professores, 5 gestores (um diretor, dois coordenadores pedagógicos e dois assistentes de diretor) e demais funcionários de secretaria e inspetoria. Os serviços de limpeza, merenda e vigilância são terceirizados.

De acordo com as concepções de currículo e escola que orientam os documentos mais recentes na rede municipal de educação paulistana (Arroyo, 2007; Lima, 2008), iniciei este trabalho considerando a hipótese de que todos os profissionais que atuam em uma unidade educacional sejam “educadores”, independentemente do

[38] A atualização das informações é realizada mensalmente por um sistema chamado EOL (Escola on-line). Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Escolas/099139/Default.aspx> Acesso em 10 de mai. 2015.

cargo ou função que ocupem. Embora algumas atividades na escola sejam específicas do grupo docente, muitos assuntos requerem opiniões de atores que não estejam diretamente ligados à sala de aula e que podem contribuir nas discussões. No entanto, ao longo da pesquisa, percebi o quanto inspetores, merendeiros, faxineiros, secretários e vigias estão alijados do processo ensino-aprendizagem, salvo raras exceções observadas durante as entrevistas.

AS GESTORAS DESCONHECIAM QUE A ESCOLA ESTAVA ACIMA DA MÉDIA NAS AVALIAÇÕES

Minha aproximação com a escola iniciou-se por meio de uma conversa com a diretora da escola. Fui muito bem recebido em sua pequena sala onde trabalham também suas duas assistentes. A conversa iniciou com uma sucinta explicação em relação à pesquisa. Sem entrar em detalhes sobre o que e quem eu pretendia observar, comentei que a unidade escolar, embora estivesse em uma região de alta vulnerabilidade social, apresentava bons resultados nas avaliações externas, características estas que me levaram a escolher aquela unidade. Sua reação foi de espanto e a minha também, pois ela desconhecia tais resultados satisfatórios em relação ao IDEB. Isso não é muito comum, tendo em vista que os resultados fornecidos pelo Ministério da Educação são amplamente divulgados pela Secretaria Municipal de Educação, inclusive pelos meios de comunicação de um modo geral.

Duas hipóteses me ocorreram em relação à postura da diretora. Primeiro, a diretora não concorda e, portanto, não se importa com este tipo de critério estabelecido pelo governo para avaliar a qualidade do ensino nas escolas públicas brasileiras. Isto contrariaria uma hipótese inicial que me ocorria no início da pesquisa: de que os alunos desta escola iam bem neste tipo de prova porque eram treinados para tal. Saliento esse aspecto, porque este treinamento acontece em algumas escolas, haja vista que ir bem na Prova Brasil dá um status positivo à escola e, consequentemente, à direção da mesma. Em alguns casos, ter um IDEB elevado

reverte, inclusive, em aumento no repasse de verbas. Em relação ao treinamento citado, tive a oportunidade de lecionar em uma escola onde eram impressas provas de anos anteriores e aplicadas aos alunos do 5º e 9º anos.[39] Toda escola era preparada para a atividade, ou seja, criava-se um ambiente muito próximo do que comumente acontece no dia da aplicação oficial: ordenação das carteiras; posicionamento dos alunos em ordem alfabética; controle do tempo de duração da prova e condução dos alunos ao banheiro por um funcionário. Esta ação era feita regularmente durante o segundo semestre, preparando para as provas que são aplicadas geralmente em novembro.

Em segundo lugar, este desconhecimento por parte da gestora levou-me a considerar que suas funções na unidade seriam estritamente administrativas, cabendo à coordenação pedagógica e a outros encaminharem as questões relativas ao processo ensino-aprendizagem como um todo. As duas possibilidades me incomodavam, pois considero que o papel do diretor de escola é fundamental na mediação das práticas escolares, assim como na garantia de uma escola justa e democrática. A meu ver, a diretora de escola não poderia estar alheia às questões avaliativas que envolvem os educandos e professores, uma vez que os resultados de uma avaliação dizem respeito a todos, sendo assim, tais resultados necessitam ser expostos e discutidos com a comunidade escolar. Não concordar com o método ou não considerar tal avaliação como elemento orientador das intervenções e ações na escola pode ser um posicionamento individual do diretor, todavia ele não pode representar as posições de todo o colegiado sem o devido debate de ideias.

Este desconhecimento ou postura da gestora esbarraria, ainda, na legislação em vigor[40], pois o diretor de escola possui funções específicas[41] que me parecem não estar contempladas em seu comportamento. Dentre as suas inúmeras atribuições

[39] Tendo em vista que a Prova Brasil é aplicada somente para estas turmas.

[40] O Decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013 fixa as atribuições dos Profissionais de Educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino.

[41] Art. 4º - A função de Diretor de Escola deve ser entendida como a do gestor responsável pela coordenação do funcionamento geral da escola, de modo a assegurar as condições e recursos necessários ao pleno desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de favorecer o constante aprimoramento da proposta educativa e execução das ações e deliberações coletivas do Conselho de Escola, observadas as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação e a legislação em vigor.

acompanhar o processo avaliativo, em todas as suas dimensões e em conjunto com a comunidade escolar, sempre me pareceu é fundamental. É o gestor que, diante das considerações e encaminhamentos do grupo viabilizaria, da melhor forma, as demandas apontadas. São essas intervenções que garantiriam a formação plena dos educandos e educandas, bem como a consolidação da gestão democrática. O diretor não poderia e não deveria estar alijado destes processos.

A conversa com a diretora continuou e após a "surpresa" em relação aos resultados apresentados por sua escola, ela se colocou à disposição para o que fosse necessário em relação à investigação. Acrescentou que estes resultados favoráveis poderiam "animar" os professores, tendo em vista que, nos últimos tempos, muitos têm se queixado do cotidiano escolar.

Este contato inicial ocorreu em março de 2013. Em abril de 2015 ela se aposentou, após dezoito anos na direção desta escola. Desde o primeiro momento, a diretora pareceu-me muito serena e segura. Comentou algumas vezes que estava cansada. As muitas tatuagens pelo corpo me davam a sensação de não se tratar de uma pessoa conservadora, ao contrario das práticas escolares. Vestia-se, geralmente, de maneira informal (camisetas, calça e tênis) – hábito incomum nos diretores de escola. Possuía um tom de voz baixo, algo raro entre educadores. Uma fala tranquila, um português correto e um sotaque paulistano. Sempre que a encontrava pela escola demostrava seriedade, mas sem perder a simpatia. Com o passar do tempo, me senti impelido a mitigar as críticas realizadas acerca da postura da diretora diante das questões pedagógicas. A diretora encontrava-se na "reta final" de sua carreira. As responsabilidades eram muitas e, por vezes, há a necessidade de focar em algumas tarefas, neste caso, me parece que a prioridade eram as funções administrativas.

Meu segundo passo foi conhecer a coordenadora pedagógica responsável pelo Ciclo Autoral, o que engloba os 7º, 8º e 9º anos, levando em consideração que um dos objetivos da pesquisa era se aproximar e entrevistar alunos do 9º ano[42].

[42] De acordo com a legislação vigente (Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - Mais Educação São Paulo), o Ensino Fundamental na rede municipal se divide em 3 ciclos: Alfabetização (Compreendendo do 1º ao 3º anos iniciais do Ensino Fundamental, com a finalidade promover o sistema de escrita e de resolução de

O encontro se deu em sua sala, um ambiente também pequeno que dividia com a outra coordenadora, responsável pelos ciclos de alfabetização e interdisciplinar. Ao contrário da diretora, falava alto e gesticulava bastante. Usava roupas mais "formais" e maquiagens fortes. Sorria bastante e se comportava como se me conhecesse há bastante tempo. Não demorou muito para que começasse a falar de sua vida pessoal e de assuntos que fugissem ao cotidiano escolar. Esta primeira conversa, também aconteceu no início de 2013. Afastou-se, por problemas de saúde, no ano seguinte e retornou em 2015 quando completa dez anos à frente da coordenação pedagógica da unidade. Assim como a diretora, se propôs a colaborar com a pesquisa. Para a minha surpresa, o desconhecimento em relação aos resultados do IDEB se repetiu e o meu espanto também. O coordenador pedagógico[43], assim como o diretor de escola, têm atribuições bem definidas em relação às questões pedagógicas, especialmente no que tange à avaliação.

Costuma-se dizer no jargão educacional que a escola "tem a cara do diretor". Tendo em vista a longa permanência das gestoras, principalmente da diretora, pode-se inferir que as características da escola que iremos discutir ao longo do trabalho são reflexos da atuação destes atores?

---

problemas matemáticos por meio de atividades lúdicas integradas ao trabalho de letramento e desenvolvimento das áreas de conhecimento, assegurando que, ao final do Ciclo, todas as crianças estejam alfabetizadas); Interdisciplinar (Engloba as turmas do 4º ao 6º anos do Ensino Fundamental, com a finalidade de aproximar os diferentes ciclos por meio da interdisciplinaridade e permitir uma passagem gradativa de uma para outra fase de desenvolvimento, bem como, consolidar o processo de alfabetização/ letramento e de resolução de problemas matemáticos com autonomia para a leitura e a escrita, interagindo com diferentes gêneros textuais e literários e comunicando-se com fluência e com raciocínio lógico) e Autoral (Referente aos alunos do 7º ao 9º anos do Ensino Fundamental, com a finalidade de promover a construção de projetos curriculares comprometidos com a intervenção social e concretizado por meio do Trabalho Colaborativo de Autoria – TCA, com ênfase ao desenvolvimento da construção do conhecimento, considerando o domínio das diferentes linguagens, a busca da resolução de problemas, a análise crítica e a estimulação dos educandos à autoria).

[43] No mesmo decreto, já citado anteriormente, que define as atribuições para o diretor de escola contempla, também, as funções do coordenador pedagógico: Art. 10º - O coordenador pedagógico é o responsável pela coordenação, articulação e acompanhamento dos programas, projetos e práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade educacional, em consonância com as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação, respeitada a legislação em vigor.

PROFESSORES: UM PRIMEIRO CONTATO

Nesta conversa com a coordenadora pedagógica combinamos um encontro inicial, que ocorreu no mesmo dia, com os professores que compõe a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF)[44]. Este horário coletivo é destinado à discussão e planejamento das ações que compõe o PEA[45]. Este projeto é desenvolvido em relação a um tema, que a cada ano muda de acordo com as necessidades formativas dos professores e em consonância com o projeto político-pedagógico da escola. Não são todos os professores da escola que optam pela JEIF. Naquela noite, apenas seis professores estavam reunidos neste primeiro contato. Assim como iniciei a conversa com a diretora e coordenadora, de forma superficial, falei sobre a pesquisa e o porquê da escolha daquela escola. Novamente, houve surpresa em relação aos resultados das avaliações externas acerca da escola, como era de se esperar, já que as gestoras também desconheciam. Naquela ocasião, minha intenção era conhecer as características do grupo e entender de que modo se davam as relações professor-professor, professor-aluno e professor-gestor. Disseram-me que a maioria dos professores eram antigos na escola e que um ponto marcante entre eles era a união do grupo. Esta característica em torno da unidade foi ressaltada diversas vezes durante a conversa, inclusive, muitos deles cultivam relações pessoais de amizade e não apenas profissionais. Em algumas entrevistas que realizei com os professores, se constatou que esta união, tão enfatizada pelos que estavam nesta conversa inicial, é bastante relativa. Ao longo deste primeiro contato com alguns professores da escola, em certo momento, se destacou o fato de que a escola é muito rígida, tanto nos aspectos administrativos como nos pedagógicos. Foi recorrente a fala de que a diretora, embora os apoiem "em tudo" é muito "dura" nas relações e decisões. Aqui, "é tudo na lei", diz uma das professoras.

[44] A JEIF é uma das jornadas dos professores na rede municipal. Quem opta por ela, trabalha 25 horas/aula com os alunos e 8 horas/aula são dedicadas à formação com o coordenador pedagógico em um horário coletivo.

[45] O Projeto Especial de Ação (PEA) é um documento anual elaborado por professores e gestores que define as atividades de formação do grupo ao longo do ano, bem como, o planejamento de ações junto aos educandos. O PEA necessita estar concatenado com o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola.

As escolas públicas são regidas por legislações provenientes das esferas federal, estadual e municipal. Estes textos legais subsidiam e orientam as ações nos contextos escolares. No entanto, algumas situações na escola, que acontecem com certa frequência, se vistas com o rigor da lei podem gerar outros problemas no cotidiano escolar[46].

Os professores não relataram qualquer situação das mencionadas acima, tampouco tive a oportunidade de presenciá-las durante a investigação, contudo, a expressão "tudo na lei" dá a impressão que não era possível negociar as regras.

Ainda em relação à diretora, os professores não mencionaram qualquer atuação da mesma em questões pedagógicas. A qualidade de "dura" era uma referência aos aspectos administrativos. Tais colocações, a meu ver, corroboram com algumas das minhas impressões acerca da gestora: o foco no administrativo permite, por exemplo, o desconhecimento dos resultados da escola na Prova Brasil.

Neste primeiro encontro, eles foram unânimes em reconhecer a importância da coordenadora pedagógica, não pelo aspecto formativo e mediador que compete à função (as atribuições do coordenador pedagógico foram mencionadas anteriormente), mas pelo lado "xerife" da mesma (expressão utilizada pelos presentes): "quando ela sobe as escadas não fica um aluno fora da sala de aula", diz um deles. "Somos rígidos na disciplina", diz outro. Intrigou-me os comentários estritamente focados no aspecto disciplinador da coordenadora pedagógica. Como será que esses professores avaliam o seu "lado" pedagógico? Nada se falou sobre as propostas de ensino, como se o foco da diretora fosse definir a lei e da coordenadora executá-la.

[46] Um bom exemplo, refere-se ao horário de início de trabalho do professor na unidade. Não está previsto na legislação uma tolerância em relação ao atraso do profissional, neste sentido qualquer demora representa um desconto em folha referente à esta primeira hora-aula (45 minutos). Na teoria, o professor penalizado pelo atraso, deveria aguardar o término desta hora-aula e depois entrar na sala de aula. O problema deste rigor legal é que nem sempre tem um professor substituto para "cobrir" este período, o que leva o diretor às vezes a ignorar o atraso. Outro exemplo: a escola, por diversas vezes, necessita que o professor permaneça na escola além do horário de trabalho e, em alguns casos, nos finais de semana. A legislação não prevê o pagamento de horas extras ao profissional. Neste caso, a direção da escola negocia folgas ou uma espécie de "banco de horas". Estes acordos fora das regras oficiais são frequentes na escola e podem ser tanto em questões administrativas como pedagógicas

Estes professores são todos efetivos na rede municipal e muitos acumulam a mesma função na rede estadual de ensino. Está prática de acumular cargos é bastante comum entre os professores, uma vez que, segundo eles mesmos, o retorno financeiro em apenas um cargo é insuficiente para suprir as necessidades. Neste sentido, alguns professores chegam a trabalhar em até 3 ou 4 escolas, uma jornada de trabalho diária de 12h em média. A escola, segundo os professores e pelo que pude observar, sofre com a falta dos profissionais. As explicações oficiais para as ausências são motivos particulares, consultas e licenças médicas. No entanto, não podemos desconsiderar que uma das razões, pode estar associada ao cansaço físico e mental[47]. Quando o professor regente das aulas se ausenta há um grupo de professores em cada escola que compõe o "módulo". Este grupo é formado por 1 professor de cada disciplina, ou seja, 8 profissionais[48]. Na prática, na escola pesquisada e em outras, este módulo é bastante defasado. A escola em questão tinha apenas 4 no módulo de professores. Devido à grande ausência dos regentes, a maioria por licença médica, estes professores "substitutos" estão muito próximos aos alunos. Além dos professores regentes de cada disciplina há um professor orientador de informática e um orientador de leitura.

Neste momento da pesquisa era prematuro eu tecer uma impressão mais contundente em relação às questões pedagógicas que permeavam a escola. Contudo, desde o primeiro contato com a diretora e coordenadora pedagógica, além da conversa com os professores de JEIF, uma escola bastante peculiar se apresentava. Essa abordagem administrativa e legalista, em meu entender, parece estar associada a um conjunto de estratégias disciplinares cujo objetivo poderia ser o controle da comunidade escolar.

[47] O servidor da rede municipal de educação de São Paulo tem direito a 10 "faltas abonadas" (sem prejuízo de vencimentos) durante o ano. As faltas decorrentes de consultas e licenças médicas são computadas de maneira distinta. Contudo, além destas, os professores podem se ausentar (com prejuízo nos vencimentos) mediante critérios próprios. Desde que, não sejam 15 faltas subsequentes ou 60 interpoladas. Caso isto ocorra, a direção da escola deve instaurar um processo administrativo para apurar as ausências. Este procedimento pode acarretar em advertências, suspenções e, se for o caso, exoneração do cargo a bem do serviço público.

[48] Geografia, Inglês, História, Matemática, Educação Física, Ciências, Língua Portuguesa e Arte.

> A disciplina "fabrica" indivíduos; ela é técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos do seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. (FOUCAULT, 1987, p. 143)

PROFESSORES E GESTORES SE REÚNEM

As reuniões pedagógicas são momentos, ao longo do ano[49], onde os profissionais se reúnem para tratarem de temas diversos. Formação, planejamento e assuntos acerca do andamento da escola fazem parte das pautas. Nestas reuniões, os gestores, principalmente o coordenador pedagógico, são os responsáveis pelas mediações das falas do grupo. Estas reuniões estão entre as poucas oportunidades que a escola tem de reunir todos os profissionais, pois não são em um dia letivo. Neste sentido, outros profissionais, além dos professores, podem participem das discussões e planejamentos, haja vista que todos se relacionam de algum modo com os alunos.

Em relação aos aspectos formativos e de planejamento, estes momentos são fundamentais, uma vez que todos os docentes estão reunidos (às vezes é realizada uma segunda reunião, em outro horário, com os professores que acumulam cargo em outras unidades). Enfatizo este aspecto, devido ao fato de que a maioria dos professores não participa da formação em horários coletivos durante a semana (situação mencionada anteriormente no trabalho). De acordo com Cassalate (2007), o coordenador pedagógico assume um trabalho de formação continuada ao subsidiar e organizar a reflexão entre os docentes sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho criando possibilidades à realidade da escola e às necessidades do corpo docente.

Na reunião pedagógica que tive a oportunidade de acompanhar, o assunto principal era as comemorações dos vinte e cinco anos de fundação da escola. Somente professores, coordenadora pedagógica e diretora estavam presentes, nenhum outro funcionário. A coordenadora pedagógica, temida pelos alunos, segundo os

[49] Este número varia de quatro a seis encontros, de acordo com o planejamento da escola.

professores, mantém sua postura ereta e centralizadora também diante do corpo docente. Sua fala é firme e rápida, não deixando muito espaço para alguma intervenção. Ela inicia o encontro lendo um texto de Arnaldo Jabor ("Fui criado com princípios morais...")[50] que havia sido entregue previamente aos presentes.

> Fui criado com princípios morais comuns: Quando eu era pequeno, mães, pais, professores, avós, tios, vizinhos, eram autoridades dignas de respeito e consideração. Quanto mais próximos ou mais velhos, mais afeto. Inimaginável responder de forma mal educada aos mais velhos, professores ou autoridades… Confiávamos nos adultos porque todos eram pais, mães ou familiares das crianças da nossa rua, do bairro, ou da cidade… Tínhamos medo apenas do escuro, dos sapos, dos filmes de terror… Hoje me deu uma tristeza infinita por tudo aquilo que perdemos. Por tudo o que meus netos um dia enfrentarão. Pelo medo no olhar das crianças, dos jovens, dos velhos e dos adultos. Direitos humanos para criminosos, deveres ilimitados para cidadãos honestos. Não levar vantagem em tudo significa ser idiota. Pagar dívidas em dia é ser tonto… Anistia para corruptos e sonegadores… O que aconteceu conosco? Professores maltratados nas salas de aula, comerciantes ameaçados por traficantes, grades em nossas janelas e portas. Que valores são esses? Automóveis que valem mais que abraços, filhas querendo uma cirurgia como presente por passar de ano. Celulares nas mochilas de crianças. O que vais querer em troca de um abraço? A diversão vale mais que um diploma. Uma tela gigante vale mais que uma boa conversa. Mais vale uma maquiagem que um sorvete. Mais vale parecer do que ser… Quando foi que tudo desapareceu ou se tornou ridículo? Quero arrancar as grades da minha janela para poder tocar as flores! Quero me sentar na varanda e dormir com a porta aberta nas noites de verão! Quero a honestidade como motivo de orgulho. Quero a vergonha na cara e a solidariedade. Quero a retidão de caráter, a cara limpa e o olhar olho-no-olho. Quero a esperança, a alegria, a confiança! Quero calar a boca de quem diz: "temos que estar ao nível de…", ao falar de uma pessoa. Abaixo o "TER", viva o "SER". E viva o retorno da verdadeira vida, simples como a chuva, limpa como um céu de primavera, leve como a brisa da manhã! E definitivamente bela, como cada amanhecer. Quero ter de volta o meu mundo simples e comum. Onde existam amor, solidariedade e fraternidade como bases. Vamos voltar a ser "gente". Construir um mundo melhor, mais justo, mais humano, onde as pessoas respeitem as pessoas. Utopia? Quem sabe?… Precisamos tentar… Quem sabe comecemos a caminhar transmitindo essa mensagem… Nossos filhos merecem e nossos netos certamente nos agradecerão!

Após a leitura, o artigo foi ovacionado por todos.

[50] Os textos do jornalista são publicados com frequência na página "Pensador". Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/frase/NTI3NjEz/> Acesso em jun. 2015.

O texto, em minha opinião, traz a ideia de que somos iguais, de que os "tempos" são iguais. Nesse sentido, desconsidera os contextos histórico, social e cultural de uma sociedade diversa e complexa. Segundo Elias (2006, p.26): "cada ser humano assemelha-se com outros e é, ao mesmo tempo, diferente de todos os outros". Palavras carregadas de subjetividades e de valores discutíveis. Não houve uma fala sequer que discordasse das concepções de indivíduo e sociedade (comunidade) trazidas pelo texto. Isto é revelador, porque são concepções que orientam todo o trabalho de uma escola. Desta vez, não era um pequeno grupo de professores, como naquele primeiro encontro, que traziam suas contribuições referentes à escola e à educação, mas todos os professores que nela trabalham.

Contudo, o texto mostra um mundo "ideal", um lugar desprovido de tensões, um ambiente que os professores almejam. Há a sensação de que os professores sentem-se oprimidos e que, de alguma forma, o texto os liberta. É possível que o autor tenha se tornado uma espécie de porta-voz daqueles professores que, muitas vezes, trazem um sentimento de desesperança. Reações que trazem à tona não somente um "mundo ideal", mas discussões sobre uma "escola ideal" e "alunos ideais". Contextos, também, inexistentes no passado, mas que alimentam certa utopia, trazida pelo texto, e presente na ambiente escolar.

As tensões sociais, históricas e culturais presentes na sociedade refletem na escola. O que fazer? Durante as entrevistas, foi frequente na fala dos professores que o "modelo" de aluno que eles foram, quando eram estudantes, é o que almejam aos seus estudantes na atualidade. Isto é possível? Achar possível é considerar que as trajetórias dos indivíduos são idênticas; que vivenciam as mesmas experiências; possuidores na mesma história; membros de famílias semelhantes; que superam os mesmos obstáculos; que têm os mesmos valores; que praticam os mesmos hábitos; que trazem as mesmas tradições e costumes; que são, definitivamente, iguais. E por acharem que todos são iguais, os educadores criam a expectativa de que seus alunos podem e devem ser o que eles foram. Se são o que são é porque sofrem a interferência de suas experiências. "Não é a consciência que determina a vida, mas a vida é que determina a consciência" (MARX & ENGELS, 2007, p.93).

Dando continuidade a reunião, houve um pedido para se discutir os problemas relacionados à ida ao banheiro por parte dos alunos. A maior parte do encontro destinou-se a discutir uma estratégia que permitisse os alunos irem ao banheiro durante as aulas sem causarem transtornos à escola. Uma das ideias apontadas pelo grupo foi a elaboração de um "cartão de autorização" para que o aluno portasse no trajeto entre a sala de aula e o sanitário. Este cartão seria disponibilizado pelo professor. Após muita discussão, a sugestão não foi acolhida. Segundo eles, haveria falta de higiene na ligação aluno-cartão-banheiro-professor, pois o instrumento viria "contaminado", uma vez que os alunos não fazem a devida higienização das mãos após as necessidades fisiológicas. Neste sentido, outra sugestão foi a fixação de um prego na parede para que os próprios alunos pendurassem o referido cartão, sendo assim, não haveria a necessidade do educador ter contato com o material. Novamente uma negativa, pois se avaliou que o cartão pendurado na parede iria facilitar o seu acesso sem a permissão do professor ocasionando uma possível saída da sala de aula sem a devida autorização. Um incômodo: a questão da contaminação/falta de higiene somente incomoda na relação professor/aluno? E na aluno/aluno?

INTERAÇÕES ENTRE PROFESSORES, PAIS, FAMILIARES E RESPONSÁVEIS

Além da reunião pedagógica, outra reunião ajudou-me nas observações e reflexões acerca das relações existentes na escola investigada: reunião de familiares/responsáveis, mais conhecida como "reunião de pais e mestres". O encontro, entre professores e responsáveis pela criança ou adolescente, acontecem, geralmente, a cada bimestre e representa um dos poucos momentos, ao longo do ano, onde há uma aproximação efetiva entre comunidade e escola. Aliás, o termo "pais", a meu ver, não é o mais adequado aqui. Nas entrevistas e conversas que tive com os professores e gestores da escola, por diversas vezes, foi mencionado que as avós são o elo com a instituição. Nas conversas com os alunos perceberemos, mais adiante, que a grande maioria são filhos de pais separados.

Participei de uma reunião de responsáveis em uma turma do 8º ano e a primeira coisa que observei foi a organização da sala: carteiras enfileiradas e professora a frente. Uma postura diante dos presentes que é coerente com o comportamento da escola frente aos seus alunos, em sala de aula: “um fala e os outros escutam”. A mesma estrutura de poder que a escola exerce sobre os seus alunos, neste caso, é transmitida também aos seus responsáveis: “o poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem” (BOURDIEU, 1989, p.9).

A professora, que ministra aulas de geografia, iniciou a reunião reclamando que a sala era muito barulhenta, pois conversavam demais: “eles são participativos, mas não sabem dosar esta participação”. Deduzo que ela se referia a um momento da aula, onde eles puderam falar das origens de seus familiares e lugares que conhecem, ou seja, questões relativas ao conteúdo de geografia, pois: “um diz que os pais vêm do Ceará, aí outro começa a contar e você precisa dar ouvidos à ele, só que aí outro quer contar a história dele (...) mais as coisas particulares, da família, lugares em que foram, conheceram (...) se esquecendo da questão do estudo, do ensino, não há concentração”. Percebe-se que a dificuldade relatada pela professora e o consequente “conflito” está ligado à participação excessiva, porém desorganizada, dos alunos, segundo ela: “o problema é que todos querem falar juntos e aí a gente não dá conta”. Esta inabilidade de organizar a participação, por meio das falas, dos alunos é algo que a incomoda. Ela enfatiza, em vários momentos da reunião, que os alunos participam das aulas, contudo, falam muito.

Levando em consideração o que ouvi dos professores, neste caso, há certa incoerência na fala da professora, uma vez que seus colegas reclamam que a maioria dos alunos não participa. O fato de serem muito participativos reflete em “desordem” e que isto é um “problema”. Além de uma possível insegurança em relação à organização das participações de seus alunos, esta manifestação da professora diante dos responsáveis – em consonância com outros elementos que observei na escola e nas entrevistas – me leva a supor que a escola prioriza a disciplina em detrimento do aprendizado e participação efetiva dos alunos. No entanto, segundo Freire (2011), pode ser que a professora opte, apenas, pela transmissão do conhecimento, onde os

papeis de transmissor e receptor estão bem definidos, quer dizer uma “educação bancária”. Considerando que esta professora, quando comparada aos demais profissionais entrevistados e observados, em minha opinião, foi a mais coerente e sensata quando se referia aos seus alunos, é provável que os colegas compartilhem das intervenções realizadas frente aos responsáveis e familiares naquela tarde de outubro de 2013.

As observações em relação ao ambiente desta reunião de responsáveis que presenciei me remetem a uma experiência que vivenciei enquanto professor. Nesta ocasião pude perceber o quanto algumas posturas têm produzido efeito, ao longo do tempo, na relação escola-comunidade. Na tentativa de romper com este formato rígido de reunião, que na minha interpretação afasta e não agrega, propus uma intervenção distinta ao que se pratica na escola pesquisada e em todas as escolas que lecionei. A preocupação inicial era propor um ambiente que fosse mais acolhedor. Neste sentido, preparei uma mesa com sucos, biscoitos e balas; fiz um círculo com as cadeiras na tentativa de se obter uma relação menos hierárquica; escolhi, como muito cuidado, um texto para iniciar os trabalhos; por fim, estruturei uma pauta que fosse “formadora”, ou seja, que suscitasse reflexões sobre a escola e sobre as relações no seio do lar. Após a leitura do texto, fiz algumas considerações em relação ao novo “modelo” de reunião de responsáveis. Disse que aquela reunião seria diferente em relação às outras que presenciaram, pois ela teria o objetivo de refletir sobre assuntos pertinentes aos alunos (os encontros, quase sempre, são para apontar aspectos negativos da sala ou de um aluno específico).

Como esses encontros maiores são raros na escola, a ideia era discutirmos de forma generalizada, de assuntos que dizem respeito à todos adolescentes e como, por meio de intervenções simples, os responsáveis podem auxiliar no processo ensino aprendizagem em seus próprios lares. Para acalmar a ansiedade dos presentes, propus que os casos individuais fossem tratados em outro momento (forneci os dias e horários que eu estava disponível na escola para atendê-los). O objetivo era aumentar a presença dos responsáveis na escola e estreitar as relações, por meio de um atendimento mais atencioso. Com a proposta de um ambiente menos “áspero” o principal objetivo era que todos participassem e refletissem sobre a pauta. Não houve

a participação, tampouco as reflexões que eu esperava. Ao final do encontro sugeri que eles fizessem uma avaliação deste novo conceito de reunião. A grande maioria discordou da estratégia. Disseram que estavam ali para ouvirem "coisas" sobre seus filhos, sobrinhos, netos, afilhados ou vizinhos. Esperavam pelas boas ou más notícias de sempre. Ou seja, a escola é chamada para julgar. Neste sentido, a gestão da escola investigada está perfeitamente ajustada a este papel.

As duas experiências, como educador e como pesquisador, revelam pontos importantes. A maior parte dos responsáveis quer ficar o menor tempo possível no encontro e este comportamento é compreensível, tendo em vista que, tradicionalmente, as reuniões são para abordar os aspectos ruins dos alunos. Sendo assim, é providencial que se reflita sobre as pautas e formatos destes encontros. Os presentes estão ávidos em ouvir, rapidamente e pontualmente, sobre o comportamento, principalmente, e a aprendizagem. Há problema em relação a isso? Não. Contudo, considerando que estas reuniões são bimestrais – grande parte tem este contato com os professores somente nestes dias – é fundamental que a escola seja um ambiente acolhedor, para que esta tia, avó ou pai possa vir frequentemente à unidade e não apenas quando são convocados. A escola, muitas vezes, reproduz posturas que, qualquer tentativa de repensar o "padrão" de suas reuniões, bem como suas relações com a comunidade é vista com ressalvas.

QUEM SÃO E O QUE PENSAM OS PROFESSORES DESTA ESCOLA?

Para ir além dos desconfortos que levantei, e para conhecer melhor esses professores, resolvi conversar com alguns que lecionam na turma escolhida, individualmente. Procurar saber o que eles pensam sobre a escola, a Educação e, principalmente, sobre seus alunos. Tive a oportunidade de entrevistar 6 de um total de 10 professores que se relacionam com os 9º anos (antiga 8ª série)[51]. As entrevistas ocorreram em locais diversos, dependendo da disponibilidade de um ambiente mais

[51] Além das 8 disciplinas "tradicionais", já citadas anteriormente, a turma se encontra (uma vez na semana) com professores orientadores de sala de leitura (POSL) e de informática educativa (POIE).

silencioso e tranquilo. Em um dos dias que frequentei as aulas do 9º ano A, pedi para que uma aluna fotografasse a turma de maneira discreta, sem poses. Minha intenção era que no momento das entrevistas, diante de tais fotos, os professores pudessem apontar e comentar sobre alguns educandos[52]. Além das imagens dos alunos, considerei importante elaborar um questionário prévio com algumas perguntas que me orientariam a entrevista. No entanto, em alguns momentos da entrevista outras perguntas surgiram e as conversas, muitas vezes, tomaram rumos inesperados, todavia com grande relevância para as futuras análises. As questões que orientaram as entrevistas semiestruturadas foram as seguintes: 1) Olhando estas fotos, o que você vê? Como você os avalia? 2) Esses alunos "têm futuro"? Quais? Por que? 3) Como você lida com as questões de retenção/reprovação dos alunos? É uma "arma" importante em sala de aula? 4) Você mora na comunidade? Casado? Qual a profissão do cônjuge? Em que escola estudou (pública e/ou privada)? 5) Onde morava na infância/adolescência? Qual a profissão e grau de escolaridade de seus pais? 6) O que o levou a ser professor (trajetória)? Se pudesse alterar o passado, escolheria ser professor? 7) Quais seus hábitos? Quais lugares frequenta? 8) Teve outros empregos/profissões? 9) O quanto sua família é responsável pelo que você é hoje? Com efeito, outras perguntas surgiram ao longo das entrevistas, muitas delas, em função de assuntos que surgiram durante a conversa.

[52] Os alunos elogiados e criticados pelos professores entrevistados ao verem as fotos são os mesmos que foram, também, entrevistados por mim. Sendo assim, as observações destacadas pelos professores serão apontadas na parte do texto que tratará das entrevistas com os estudantes.

"ELES ACHAM AS COISAS CHATAS"

Gabriela[53], a professora de Matemática foi a primeira a ser entrevistada. Ela não participa dos horários coletivos de formação, portanto meu contato com ela se deu nos horários de intervalo, na sala dos professores, e em duas aulas que acompanhei junto à turma. É uma pessoa tranquila e paciente com os alunos. Nossa conversa aconteceu na sala de JEIF.

Conversando sobre o futuro dos alunos e a celeuma em torno da reprovação, ela diz que, "para alguns (alunos) a nota não representa nada, pois a escola não reprova", somente "fazem, quando algo faz sentido (...) quando não fazem, não é porque não sabem, é porque o conteúdo não faz sentido". Em relação à "Semana do Provão"[54] ela salienta que "eles vão lá, assinam e vão embora, porque esse "provão" não faz sentido para alguns". "A retenção não deveria ser punição, mas uma chance de aprender novamente", sugeri. "É uma questão de cognição, alguns não têm maturidade para aprender certo conteúdo", ela replicou. Retomei a questão sobre o futuro dos alunos e ela disse: "se eu fosse dona de uma empresa, eu contrataria 60% da turma para "pensar", os outros 40% seriam mão-de-obra barata (operários)".

A professora estudou sempre em escola pública, mas não na comunidade. Além da Matemática, graduou-se em Economia. Filha de mãe professora (magistério) e pai eletricista (estudou somente até o ensino fundamental) é divorciada e tem um filho. Não se arrepende de ser professora, gosta de lidar com os alunos e vê-los se desenvolverem. No entanto, "me frustra quando parece (que o ensino) não surte efeito". Novamente, ela destaca que a escola não faz sentido aos alunos: "como fazer com que aquilo (escola/aula/conteúdo) faça sentido para eles (...) porque quando eu era aluna a escola fazia sentido, eu gostava de aprender uma coisa nova (...) onde está a vontade de aprender algo novo? (...) eles acham as coisas chatas". Segundo ela, "falta o prazer da descoberta". Afirma que "o problema está na nossa cultura, pois ela

[53] Todos os nomes utilizados neste trabalho são fictícios.

[54] Esta semana, realizada bimestralmente, é dedicada a uma série de avaliações de acordo com as áreas de conhecimento. Em cada dia da semana, os alunos fazem provas de uma ou duas disciplinas. A avaliação é a única atividade do dia, neste sentido, a realizam e voltam para casa.

não exalta a descoberta do conhecimento e sim, para tirar nota (...) é porque alguém vai me cobrar (...) como eles passam automaticamente, isso se perdeu (...) não é que as coisas não são ensinadas, o problema é que não é cobrado (...) a escola não cobra como antigamente".

Gabriela não possui hábitos frequentes, gosta de ficar em casa e de receber visitas. Foi secretária e administradora financeira antes de ser professora. Sua família foi inteiramente responsável pelo que ela representa. Neste sentido, se espelhou na mãe que "quebrou barreiras", pois mesmo separada do pai formou-se professora. Quando ela estudava, tinha certeza de que os estudos a ajudariam, "hoje os alunos não têm essa dimensão (...) eles não têm consciência de que se esforçando eles conseguem, porém, alguns conseguem (...) a maioria está estagnada".

Segundo ela, "a escola não os prepara para a realidade". Salienta que "a repressão (na escola) não deveria existir para excluir, mas deveria existir para ensinar (...) dizer que existe classificação sim (...) a sociedade vai te cobrar, ela vai exigir que você seja o melhor (...) aí, você será excluído no pior, na hora de arrumar o emprego". Ela afirma que a escola é protetora demais e que isso é ruim, pois "você vai protegendo aqui dentro, quando chega lá fora, o mundo vai vir com "todas as pedras na mão" (...) essa é a verdade". Ela continua, ressaltando que "quem já está "levando tapa na cara", que sabe que a nota faz diferença – que é o pessoal da classe média – que põe o filho na (escola) particular pra ter média igual a 7 (...) são eles que continuarão no poder, que terão os melhores empregos e continuarão sendo chefes, mesmo que não tenham capacidade (...) mas foram treinados para estar lá". Finaliza a entrevista dizendo: "os nossos vão ficar além, aquém da sociedade (...) oportunidade a gente dá (na escola), mas os alunos não aproveitam".

Ouvindo esta professora e demais educadores, bem como lembrando do texto de Arnaldo Jabor, penso o quanto são idealistas. Possuem uma maneira de compreender o mundo tal como é vivenciado por eles, utilizando-se das ideias para construir o que julgam ser a realidade. Por que? Do que eles fogem?

A professora não acredita nos seus alunos e nem no sistema, como se, mesmo que ela tentasse, os alunos tentassem, não haveria solução. A busca por justiça na

escola, características do idealismo, seria uma invenção contra o mundo extramuros. Mas a invenção é o tempo todo ameaçada.

"ELES VÊM À ESCOLA PORQUE A CASA DELES NÃO É LEGAL"

Eliza é professora orientadora de informática educativa (POIE) na escola há quase 10 anos, faz parte da primeira turma destes profissionais na rede municipal de educação paulistana[55]. As salas de informática, geralmente, despertam bastante o interesse dos estudantes e não é diferente na escola pesquisada, segundo ela.

"Ser professor não é algo pensando em dinheiro, em se "destacar" em uma carreira (...) ser professor é um dom, não é simplesmente uma profissão (...) você forma opiniões, abre a mente das pessoas", afirma Eliza. "Dentro da sala de aula você passa conceitos (...) os alunos esperam algo, esperam algo da escola". Em relação à influência da família no desenvolvimento escolar dos alunos, ela diz que "muitos problemas que vemos são reflexos da família, a família está muito desestruturada (...) eles estão muito sozinhos (...) muitos pais são alcoólatras (...) têm muitos botecos na região". Neste sentido, ela afirma que "é na escola que eles se identificam, ou se sentem acolhidos (...) eles vêm à escola porque a casa deles não é legal (...) a mesma turma, o mesmo poder econômico", como se a escola ainda resistisse às dinâmicas extramuros. Segundo a professora: "eles gostam da escola, eles ficam esperando que a escola proporcione algo diferente do que eles vivenciam no dia-a-dia (...) a escola tem muito a fazer pelos seus alunos". Isto é, realmente, o sentimento dos alunos ou é uma expectativa da professora?

Em relação a ser professor, ela diz que "quando você está na sala de aula, levando conhecimento ao aluno, naquela hora o dinheiro não importa". Para se atingir o sucesso, segundo ela, "é 90% escola e 10% família (...) quando não tem a família que ajuda somente através do esforço o aluno consegue vencer". Esta professora foi a

[55] A função de POIE (professor orientador de informática), atualmente POIE, bem como as salas de informática (educativa) fazem parte da rede desde maio de 2004.

única entrevistada que considerou a escola, enquanto um meio para a mudança. Uma maneira de não culpabilizar as famílias, somente, pelo fracasso escolar dos adolescentes.

"VEJA A DIFERENÇA ENTRE ELES E NÓS QUE SOMOS PROFESSORES"

Daniela[56], a professora de inglês, está na escola há mais de 10 anos. Acompanha estes alunos desde o 6º ano (5ª série), portanto os conhece muito bem. Pelo que pude perceber em sala de aula, seu jeito de "durona" não impede que os alunos tenham respeito e carinho por ela. Sempre muito simpática e solícita comigo e com a pesquisa, neste sentido, revelou-se uma ótima informante.

Comentei sobre os alunos Artur e César que foram transferidos para o noturno (falaremos mais sobre eles a seguir). Disse-me que foram para a EJA porque estavam com idade avançada, mas se não dessem "trabalho" não teriam ido. Segundo ela, eles chegavam a dormir em sala de aula. De acordo com a professora, Artur abandonou os estudos, pois, segundo a mãe, precisava trabalhar.

Conversando sobre as famílias dos alunos, afirmou que "família boa é família presente". "No bairro, as famílias têm muitos filhos", segundo ela, isto é um problema. A professora inicia um relato sobre uma conversa que teve com a mãe de uma aluna desta turma, sobre gravidez na adolescência e de como a prevenção ainda é algo complexo. Após o relato, ela concluiu: "esse é o perfil do bairro, dessa região (...) aqui nessa comunidade é assim, vai para escola que lá eles te educam (...) eu não tenho tempo de te educar (...) ou te entrego para o Conselho Tutelar[57]". Ainda sobre as famílias da comunidade, ela acrescenta que "ainda existe a visão de que a escola é o melhor lugar para estar (...) quando tem uma atividade diferenciada (na escola), quando têm poucos alunos, são os piores que vão (...) as mães não querem ter trabalho, não querem que eles fiquem na rua". No final da entrevista, ela se comparou

[56] Atualmente, Daniela está como assistente de diretor da escola. Anteriormente, teve experiência como coordenadora pedagógica na mesma unidade.
[57] Conselho Tutelar é o órgão que zela pela garantia de direitos às crianças e adolescentes.

às mães dos alunos “ruins”: “eu, por exemplo, quando meus filhos tem algo diferenciado na escola e eu estou em casa, eu digo para eles não irem”. Conclui: “vejam a diferença entre eles e nós que somos professores”.

Percebe-se na fala da professora e por meio das impressões que tive ao longo das entrevistas que, ao contrário da professora Eliza, ela transfere uma responsabilidade maior aos responsáveis dos alunos, inclusive, incomodando-se com a expectativa que os pais depositam na escola e nos professores. Neste sentido, a resposta que os professores dão a essa demanda da comunidade é ensinar rigor e justiça, posturas estas, que se confirmaram ao longo da investigação.

“PELO FATO DELES MORAREM NUMA REGIÃO MUITO POBRE, ELES NÃO TÊM MUITAS CHANCES”

Luciana, professora de Ciências na periferia há mais de 20 anos, sempre morou na região. Uma pessoa de poucas palavras e voz baixa. No entanto, tinha autoridade na sala de aula, mas sem perder a sensibilidade na interação com os alunos. É interessante perceber como os alunos da turma se “moldavam” aos professores, os comportamentos mudavam, repentinamente, a cada educador que entrava na sala.

De acordo com a professora, a sala melhorou após a saída de Artur e César, mas acha que não foi somente por este fato, “eles amadureceram". Em relação à sala ela salientou que “tem dificuldade, não sabem fazer divisão”. Em relação ao Renato e Marcio, alunos “problema” (suas características serão abordadas na sequência do texto), ela contou sobre um “projeto” que participaram no ano de 2013: “tiravam os alunos mais bagunceiros e levavam para um lugar separado com um professor disponível (...) não adiantou muito, pois quando voltavam bagunçavam de novo”. Segundo ela, “lá eles faziam...”. Ao contrário de outros professores, Luciana acha que

as famílias de ambos “não são responsáveis (...) eles não estão indo pelo caminho errado[58], é somente reflexo da idade”.

De um modo geral, a família, de acordo com a professora, “não está relacionada diretamente com o fato de ser bom aluno (...) os alunos são bons por si só, é da pessoa, tendência (...) não depende da família, necessariamente”. Ela salienta, “que pelo fato deles morarem numa região muito pobre, eles não têm muitas chances (...) daqui alguns anos eu não sei no que eles poderiam evoluir, porque... eles estão aqui no Ensino Fundamental, depois no Ensino Médio se perdem...”. Ela me contou que os alunos, como um todo, não têm muitas perspectivas em suas vidas. Neste sentido, não falam, por exemplo, em cursar uma faculdade ou uma escola técnica.

“NÃO TEM ALUNO RUIM, EXISTE ALUNO MAL ORIENTADO”

O professor de Língua Portuguesa, Ricardo, é, segundo ele, do tipo “durão”, “sistemático, planejado”. Tem plena autoridade em sala de aula, sem ser autoritário, ou seja, percebi que ele encontrou uma maneira de se impor sem utilizar-se de ameaças e voz alta como presenciei em outras situações. Os alunos permanecem em silêncio durante toda a aula, apenas falam quando são chamados a participarem. A impressão que tive foi que os alunos gostam do Ricardo. É tido, pela gestão da escola, como “professor exemplo”, seja na organização de seus materiais e documentações relativos aos alunos e escola, como na pontualidade e assiduidade enquanto profissional. Neste sentido, fez duras críticas aos colegas, em conversa informal, em relação ao comprometimento com os horários de chegada à escola, bem como sobre as faltas excessivas dos professores.

“Sempre ouvi dizer que a sala (9º ano A) era ruim, horrível, a pior da escola”, dizia ele. “Não tem aluno ruim, existe aluno mal orientado (...) se fossem tão ruins, não estariam na escola”, indagou. Disse-me que nunca teve dificuldades em relação à

[58] Muitos na escola, afirmavam que Renato e Marcio estavam no caminho das drogas e criminalidade.

turma, mesmo antes “daqueles saírem”. “Mandamos embora os alunos que davam trabalho”, acrescentou.

Em relação à família dos alunos afirmou: “a família é imprescindível”. “Como é que a mãe não senta e pergunta o que o filho fez (...) uma mãe que não faz isso, é descaso, é largar (...) todos que as famílias cobras melhoram (...) muita gente que não tem dinheiro, mas é família”, salientou. Defende que o comportamento do aluno na escola é fundamental, “se o cara é esforçado e “andar com a gente”, aí a escola encaminha”. Neste sentido, ele afirmou: “quem diz que aluno da escola pública não tem objetivos é mentira”. Em relação à reprovação dos alunos, salientou que: “eu não concordo em aprovar aluno que dá trabalho só para se ver livre dele”. Destaca que essa prática é muito comum nesta escola e em outras. No entanto, tal ação mais prejudica do que ajuda o estudante.

O professor, migrante nordestino, sempre morou na comunidade. Filho de pai marceneiro e mãe camareira, ambos semianalfabetos. Todavia, sempre o “estimularam a estudar, sentava, e conversava (...) nunca me mandaram ir para a escola, eu sempre fui sozinho e não faltava (...) nunca foram à escola, nem em reunião de pais, pois estavam sempre trabalhando”. Não possui muitos hábitos em relação ao lazer, segue certa rotina há bastante tempo. Jogar futebol e reunir-se com os amigos é o que mais gosta de fazer, “amizade é tudo”, ressaltou. “O que sou hoje, minha família é responsável por 100% (...) se meus pais estivessem vivos, eles estariam bastante satisfeitos comigo”, finalizou.

“AS FAMÍLIAS TÊM CULPA NO COMPORTAMENTO DOS ALUNOS”

André é professor de Geografia há 6 anos e há 3 anos está nesta escola. Assim como o Ricardo (Língua Portuguesa), tem um comportamento rígido com os alunos. No entanto, nas aulas, pareceu-me menos próximo dos adolescentes quando comparado ao professor Ricardo. Durante a entrevista, proferiu diversas críticas à classe professoral: “há uma crise moral entre os professores (...) eu sinto vergonha de alguns colegas que se dizem professores (...) o aluno pode não querer, mas o professor tem que tentar (...) há uma falta de compromisso, há falta de reflexão (...) grande parte está alienada (...) antes de criticar, pensar no que eu estou fazendo para mudar a realidade (...) estão condenando os alunos ao fracasso (...) quando o professor não acredita em si mesmo, como ele vai passar confiança ao aluno?”.

Na sala de aula, André não permite que os alunos utilizem fones de ouvido, tampouco, que se sentem juntos. Segundo ele, “meu estilo é mais militar, boto ordem”. Sempre morou na periferia, próximo a escola. Seu pai era tecelão e sua mãe dona de casa, ambos não frequentaram a escola. Disse que gosta de ler, o pai sempre o incentivara para a leitura, “levava jornal para casa”, dizia. Foi cobrador de ônibus, mas sua esposa o levou a ser professor. Neste sentido, gosta do que faz. “Discordo dos colegas que dizem que tudo está perdido (...) se estivesse, não teríamos o que fazer na escola”, salientou.

Em relação às famílias ele afirma que são “primordiais”. De acordo com a importância ou não que dão à educação, isso se reflete no comportamento das crianças e adolescentes, “as famílias têm culpa no comportamento dos alunos”. Sendo assim, “a escola não está preparada para essa dinâmica (famílias ausentes)”. Perguntei a ele o que seria, em sua opinião, uma boa família. Ele respondeu: “é alguém em que se pode confiar e conversar, não importa a organização familiar”. Para ele, “100% do que eu sou hoje é por causa da minha família”.

Baseado na convivência com os profissionais desta escola, nas conversas informais durante os intervalos e pelos corredores, nas observações das aulas, nas

entrevistas e por meio das impressões construídas ao longo da pesquisa, classifiquei os professores, que lecionam na turma escolhida, em função de duas características que me parecem fundamentais para descrevê-los: as posturas autoritárias e a proximidade que estabelecem com seus alunos. O diagrama abaixo é resultado da reunião de expressões utilizadas pelos próprios professores, assim como algumas construídas por mim, enquanto pesquisador. A distribuição dos termos, referentes aos educadores, divide o diagrama em quatro regiões, que resultam nas classificações propostas: mais autoritário e mais próximo dos alunos; mais autoritário e menos próximo dos alunos; menos autoritário e menos próximo dos alunos; menos autoritário e mais próximo dos alunos.

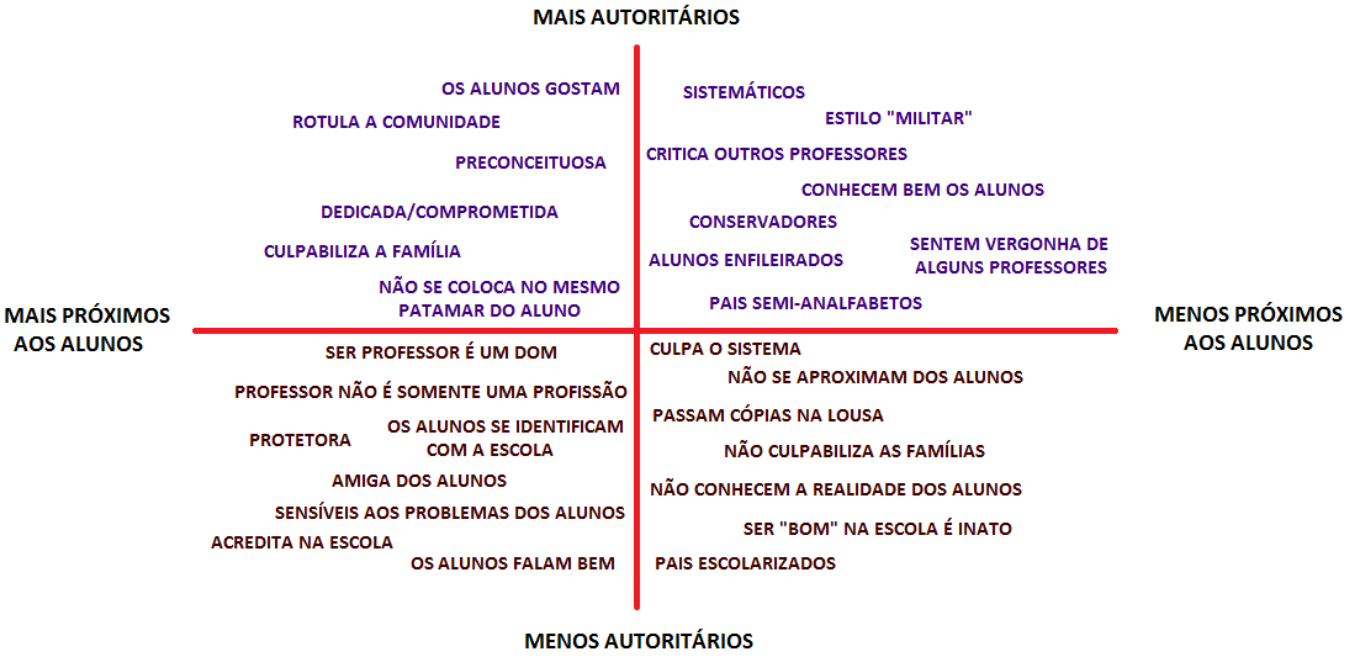


Diagrama 2 – Classificação dos professores em relação ao autoritarismo e proximidade aos alunos.

O PARADOXO DO PROFESSOR PERIFÉRICO

Proponho refletir, baseado nas observações, conversas e entrevistas realizadas com alguns professores, bem como nas características descritas pelo diagrama acima, sobre o que chamo de "paradoxo do professor periférico". Pudemos perceber nas entrevistas que todos os professores que trabalham na escola pesquisada moram na comunidade ou na região pesquisadas. Este fato, em princípio, facilitaria as interações, haja vista que todos vivenciam as especificidades e desafios de uma comunidade periférica, embora possuam histórias distintas. "Considerar a origem social é, portanto, importante, mas não como carência e sim para entender esses processos de relacionamento com o saber" (CHARLOT, 2002, p.28). Todos os professores afirmaram que são provenientes de classes populares – aspecto compreensível, tendo em vista que, enquanto moradores da periferia, é pouco provável que tenham vindo de famílias abastadas. Neste discurso, percebemos uma tentativa de se identificar com os alunos[59]. Este discurso que "aproxima" professor e aluno em relação às suas origens tem objetivos ainda incertos. Entretanto, um deles me parece apropriado: criar a sensação de que as crianças e adolescentes são responsáveis pelo seu fracasso escolar, bem como, responsabilizar pais e responsáveis neste processo. Expressões do tipo "também fui pobre, mas venci" tornam-se, a cada dia, mais frequentes quando se quer "culpabilizar" somente o "outro" pelas dificuldades encontradas em uma escola da periferia. Segundo Paulo Freire, o professor que não reflete sobre suas práticas coloca "fora de si a solução e as causas de seus males pedagógicos" (2008, p.50). Cria-se então – percebemos claramente este aspecto na fala dos professores – a perspectiva de que os alunos não aprendem, não participam e não interagem, simplesmente porque não querem (preguiçosos) ou pelo fato de que seus responsáveis não participam ativamente da vida escolar de suas crianças e adolescentes. Este estudo defende que muitas explicações, por parte da escola, são generalizantes e, portanto,

[59] Contudo, penso que algumas indagações devem ser suscitadas: em que medida ser pobre na infância dos professores se compara a ser pobre nos dias atuais? Será que as famílias da época possuíam as mesmas características em relação às que vivem na atual periferia? Problemas como drogas, alcoolismo, criminalidade, gravidez na adolescência, desemprego, moradias irregulares, dentre outras, eram fatores "desestruturantes" de famílias naquele tempo?

não contribuem na reflexão das complexas relações que há entre comunidade e escola, especialmente as periféricas. Segundo Dubet (2003):

> (…) a exclusão escolar é o resultado "normal" da extensão de uma escola democrática de massa que afirma ao mesmo tempo a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos. Nesse sentido, a escola integra mais e exclui mais que antes, apesar de seus princípios e de suas ideologias, e funciona cada vez mais como o mercado, que é, em sua própria lógica, o princípio básico da integração e da exclusão. (p.44)

Por outro lado, quando se pensa em currículo e uma postura que agreguem e "conversem" com os educandos, que reconheçam a diversidade histórica presente na comunidade, que contemplem as características culturais que identificam estas crianças e adolescentes e que favoreçam o processo ensino-aprendizagem em uma perspectiva inclusiva, surge um hiato na relação professor-aluno. Não há, nesta perspectiva, qualquer "identificação" com os educandos e estes, por sua vez, devem se adaptar àquilo que fora estabelecido e planejado pelos professores e gestores. Esquecem-se do fato de que moram próximos uns dos outros (às vezes em ruas vizinhas, como é o caso dos professores de informática educativa e língua portuguesa), que podem ser adeptos da mesma religião e que possam ter hábitos em comum. Todavia, todas as características que os "aproximam" são secundarizadas em relação às que os "distanciam", evidenciando uma interação áspera entre aquele que professa e aquele que ouve. Neste sentido, Moysés (2001, p.62) nos alerta que: "as crianças conquistaram o direito de entrar pelos portões da escola, mas ainda não conseguiram, apesar de toda sua resistência, de sua teimosia em querer aprender, derrotar o caráter excludente da escola brasileira".

Com efeito, entende-se por "paradoxo do professor periférico", um movimento que "aproxima" e "afasta" professores e alunos cotidianamente. Aproxima os quando o objetivo é justificar as dificuldades no processo educativo. O fato de que os professores vivenciaram as "mesmas" dificuldades de seus alunos no passado, os "obriga" a se portarem, no presente, de maneira análoga. Ao mesmo tempo, percebe-

se que não há uma preocupação em fazer da escola um ambiente que contemple as características históricas, sociais e culturais presentes na comunidade.

A PRIMEIRA CONVERSA COM OS ALUNOS

Inicialmente, com vistas a preparar o meu relatório para a banca de qualificação, decidi entrevistar alguns alunos dos 9º anos em abril de 2014. Nesta época, eu não havia me decidido pela turma investigada. Na tentativa de responder algumas hipóteses que me ocorriam naquele momento da pesquisa, optei em conversar com "bons" e "maus" estudantes, seguindo critérios dos professores. Neste sentido, em uma das conversas com parte do corpo docente, pedi que eles me elencassem os três "melhores" e os três "piores" alunos dos 9º anos. Rapidamente eles entraram em um consenso em relação aos nomes. Dos seis alunos que apontaram, cinco meninos eram do 9ºA e a única garota era do 9ºB.

Sendo assim, elaborei um pequeno questionário[60] para orientar minha conversa. Elas aconteceram em uma das mesas do refeitório. Eu havia combinado com os professores das salas que iria chamá-los individualmente. Um fato me chamou a atenção em relação ao 9ºA. Quando entrei na sala para informar-lhes sobre a entrevista (este foi o primeiro contato com a turma), me apresentei e expliquei rapidamente minhas intenções com os presentes naquele momento. Quando disse os nomes dos alunos convidados para participar da pesquisa iniciei, instintivamente, pelos dois alunos "melhores" (Carlos e Alexandre). Imediatamente ouvi comentários do tipo "eu já sabia" ou interjeições como "ah", revelando certo desapontamento. Na sequência anunciei, rapidamente, o nome dos três "piores" (Artur, Rômulo e César): houve um espanto generalizado da turma, por meio de comentários e gestos faciais, e um sentimento de orgulho e alegria expressos nos olhares dos anunciados.

[60] O questionário elaborado tinha as seguintes questões: 1) Você se considera um bom aluno? 2) Esta escola é boa ou ruim? 3) Você é perseguido pelos professores e escola? 4) Você gosta da escola? O que você mais e menos gosta da escola? 5) O que você acha do "caderninho"? 6) As pessoas lhe respeitam no ambiente escolar? 7) O que você mudaria na escola? 8) O que você acha dos professores e da diretora da escola? 9) Você se considera uma pessoa feliz?

Carlos, aluno do 9º ano A, é considerado “bom” por seus professores, contudo se considera “mais ou menos”. A escola é considerada “boa no ensino”, mas depende do professor. Contudo, a goteira no pátio em época de chuva é um ponto negativo. Gosta de conversar com os amigos e brincar, mas não gosta do vazamento de água durante as chuvas. O garoto considera o “caderninho” (instrumento utilizado pela escola para apontar faltas e penalizações aos alunos; irei dedicar boa parte deste trabalho para refletir sobre os conteúdos deste “caderninho”), mesmo tendo sido penalizado (uma única vez), sendo que isto lhe impediu de ir ao cinema. Considera-se respeitado por todos na escola. Em relação às mudanças que pudesse fazer, disse-me que ampliaria a escola. Os professores são bons, segundo Carlos, às vezes ficam alterados em sala de aula, mas não com ele A diretora é “legal” e é tranquila. É uma pessoa feliz.

Conversei com o aluno Pedro, também do 9º A, ele também é classificado como “bom” aluno pela escola e se considera como tal. A escola é boa, mas tem pontos baixos, pois os alunos desrespeitam os professores, sendo que estes respeitam seus colegas de classe. Pedro gosta da escola e das aulas de informática e leitura, porém acha que fica muito tempo na unidade. Nada contra o “caderninho”, nunca “esteve” nele e, portanto, nunca foi prejudicado. É respeitado pela maioria, contudo por alguns colegas não. Mudaria o tempo de intervalo, pois o considera muito curto. Os professores e diretora são bons. Sente-se feliz.

Renata é uma adolescente do 9º ano B, considerada “ótima” aluna pelos educadores. Pessoalmente, se considera uma boa aluna. A escola, diz Renata, se desenvolve bem na aprendizagem e na organização, nesse sentido, a considera boa. O que mais gosta na escola são as aulas de matemática, porém, acha ruim a proibição de algumas roupas. Acha o “caderninho” algo bom, todavia, sente pena das pessoas que são prejudicadas pelo instrumento. Disse que é respeitada por todos na escola e que mudaria a proibição das roupas (nem sempre tem “calça jeans” limpa para vestir) e ampliaria o prédio da escola. Os professores e a direção, segundo ela, são bons. É uma pessoa feliz, diz Renata.

Artur é aluno do 9º ano A e é considerado “mau” aluno tanto pelos professores como por ele mesmo. Ele era um dos alunos que seria transferido para o noturno em julho (constatei que encontra-se como desistente, desde 17 de setembro de 2014). Acha que a escola está melhorando em relação aos outros anos. De uma maneira geral, gosta dela. O que mais gosta na escola? Gosta do intervalo e das “tias” da cozinha e da limpeza (o que significa esta identificação com “os de baixo” na hierarquia escolar?). O que menos gosta? Dos professores, respondeu, são arrogantes. Não gosta do caderninho, sempre está entre os piores ou “melhores classificados” e já foi prejudicado por isto (impedimentos, advertências e suspensões). Sente-se perseguido pelos educadores. Os professores não respeitam os alunos, “a escola é mais nossa do que deles”, diz revoltado. Considera a escola importante para ele, contudo, o tempo de permanência é muito grande. Você é uma pessoa feliz? Artur responde: não!

Outro aluno considerado “ruim” e que foi entrevistado por mim chama-se Rômulo, também do 9º A. Considera-se um aluno “mais ou menos”, “quando eu quero, consigo” diz ele. Diz gostar da escola, porém, às vezes, a considera injusta, pois, já fora culpado de algo que não cometera, segundo ele. Seu nome sempre está no “caderninho”. Neste sentido, foi prejudicado algumas vezes. Cita que já deixou de ir a um passeio, também, por não ter dinheiro para custeá-lo, “não é justo cobrar dos alunos”, declara Rômulo. O que mais gosta na escola é a hora do intervalo, pois conversa com seus amigos. No entanto, o que mais o deixa insatisfeito é acusá-lo de algo que não fez. Considera-se perseguido na escola. Relata que as pessoas o respeitam, mas já foi desrespeitado por professores. Se pudesse, mudaria na escola três coisas: não ter o “caderninho”; os passeios serem gratuitos e sair mais cedo. Considera a maioria dos professores “chatos”, a Roseli (diretora) é brava, mas “sabe falar”, não é como os educadores. Rômulo se considera feliz.

César é aluno do 9º ano A, é considerado pela escola e por ele próprio um aluno “ruim”. No entanto, gosta da sua escola e a considera boa. Juntamente com o Artur, César também foi encaminhado para a EJA no período da noite. Perguntado se sentia perseguido pelos professores e gestores, respondeu que sim. Adora jogar bola e não gosta de fazer lição. Não acha justo o “caderninho”, foi prejudicado algumas vezes por conta dele, contudo, relata ser respeitado. O que mudaria na escola? Os

professores, responde César, a maioria é chata, “falam na ignorância” e gritam em sala de aula, “já gritaram comigo”. A diretora é legal. Sou uma pessoa feliz, diz César. A diretora desfruta, ao contrário dos professores, de uma avaliação positiva entre os alunos tidos como “maus”. Na verdade, tudo leva a crer que, tanto os alunos, quanto os professores sabem que são os eleitos e os rejeitados dentro do sistema. Isso se verifica tanto na reação dos alunos quando foram chamados a participarem das entrevistas, quanto nas avaliações mútuas. As entrevistas levantam também um elemento bastante interessante e inédito. Embora a diretora seja considerada rigorosa pelos professores, o simples fato de “saber falar” a colocou em uma melhor avaliação entre os alunos considerados “ruins” pela escola. A permanência do tom de voz baixo, do controle da raiva, a tornou mais respeitada entre os adolescentes. Os “maus” alunos reconhecem o respeito da diretora em relação a eles, o que não é encontrado nos professores. Uma vez que, segundo os estudantes, “falam na ignorância” e gritam.

Ouvindo estes alunos, classificados como “bons” e “maus” pelos professores verifico o quanto as relações entre educandos e educadores podem ser distintas. Percebo que os “bons” alunos possuem uma relação harmoniosa com os professores, sempre tecendo elogios sobre eles. Os outros, estigmatizados, rotulados e perseguidos, parecem não se identificar com os educadores.

A TURMA ESCOLHIDA

Outra forma de conhecer o trabalho de alguns professores, bem como estreitar as relações com os alunos foi participar de algumas aulas no 9º ano A. A escolha desta turma se deu, especialmente, após uma conversa informal com o professor de Língua Portuguesa. “Depois da minha chegada, eu coloquei ordem”, dizia ele. Segundo o mesmo, foi realizada uma “limpeza de alguns alunos que estragavam a aula (...) aí ficou boa”. Este fato ocorreu no final do primeiro semestre de 2014, precisamente em 30 de julho, e refere-se à remoção compulsória de três estudantes (dois meninos e uma

garota) para a EJA, no período noturno. Com efeito, estes comentários feitos pelo professor em relação à turma, despertaram-me o interesse em conhecê-los melhor.

Sendo assim, outra forma adotada na investigação para conhecer melhor as relações entre professores e alunos foi a de participar de algumas aulas da turma (9º ano A). Neste sentido, transcreverei as observações referentes ao dia 24 de setembro de 2014. Uma tarde de quarta-feira quente que convivi com as alunas e alunos durante todo o período de aulas. Em uma conversa prévia, solicitei autorização dos professores para permanecer nas aulas. Como sempre fazia, subia as escadas juntamente com os alunos e optava sempre por sentar nas últimas carteiras, pois acreditava ter uma melhor visualização da sala como um todo. Eles estudavam no andar superior do prédio.

A primeira aula foi de inglês. Ao perceberem a entrada da professora, todos se acomodaram em suas carteiras e o silêncio tomou conta do ambiente. A professora iniciou informando que a Diretoria Regional de Educação solicitou à escola a quantidade de alunos que provavelmente estariam retidos naquele ano. Sendo assim, os professores iriam se reunir para realizar o levantamento. Disse que tais alunos, em princípio, não seriam identificados, mas que alguns para serem aprovados teriam que tirar “nota 10” em todas as “matérias”, além de melhorarem o comportamento. Destaca que: “professor não reprova ninguém, o problema não é do professor e sim, seu!”. Após as “boas notícias” fomos à sala de informática, pois os alunos iriam continuar as apresentações de um seminário sobre biografias de personalidades estadunidenses e inglesas.

A professora de arte iniciou a segunda aula naquele dia. Ao contrário da aula anterior, os alunos estavam mais à vontade. Este comportamento não significava indisciplina ou desordem e sim, reflexo de uma postura menos disciplinadora da educadora. As aulas de arte me pareceram mais descontraídas. A professora estava corrigindo e orientando uma atividade solicitada previamente, boa parte da sala estava finalizando a tarefa. No entanto, os que já haviam entregado dividiam-se em jogar baralho, circular pela sala, ficar na porta e posicionar-se ao redor da mesa da professora. Os considerados “bons” alunos, faziam parte deste contexto, inclusive, dois

deles compartilhavam algo no aparelho celular. O uso do celular é proibido em sala de aula – há um aviso fixado na parede que nos lembra disto. Contudo, a professora não parece se incomodar com tal comportamento. Ela me viu sentado no fundo da sala, acenou com a mão, mas não me questionou sobre a minha presença. Na verdade, era a primeira vez que eu a via na escola e não tive a oportunidade de informar-lhe sobre a pesquisa. Neste momento da pesquisa eu não havia realizado as entrevistas com os alunos. Contudo, com alguns deles eu já havia conversado informalmente nos horários de entrada e recreio. Um desses alunos se mostrou bastante incomodado com a minha presença na sala. Queria sentar no lugar que eu escolhi, quando me levantei para que ele se sentasse, disse-me que havia mudado de ideia. Insisti e ele negou (este aluno era o Renato que, como pudemos perceber nas entrevistas com seus professores, é considerado o "pior" aluno da turma).

A aula seguinte foi na sala de leitura. A professora havia se organizado para contar uma história de terror: "Pose para posterioridade". Eles estavam sentados em mesas circulares ouvindo a narração da educadora e, aos poucos, percebi que havia dois "tipos" de alunos naquela aula: os que ouviam a história (difícil dizer se a compreendiam e/ou absorviam) e os que estavam em outra "sintonia" (uns conversando com os colegas e outros com a "cabeça em outro lugar"). Definitivamente, a sala não se incomodava com a minha presença. Não demorou muito para que a professora tomasse alguma atitude. Chamou à atenção dos "desinteressados" a primeira vez, não houve a segunda. Retirou 5 alunos da sala. Com este fato percebi o quanto a escola é "organizada" para este tipo de situação. Ela abriu a porta da sala e logo apareceu uma professora que conduziu os meninos e uma menina para outro lugar. A história contada pela professora é bem longa e a impressão que eu tive é que a maioria dos alunos não estava entendendo o enredo, nem eu.

A quarta aula foi de educação física. Na área externa encontra-se uma quadra coberta e um pequeno espaço que funciona uma "quadra" improvisada. Este improviso ficou claro quando o professor – uma pessoa bastante calada em relação aos alunos – esticou um barbante na parte central desta "quadrinha", este artifício representava uma rede de voleibol destinada às meninas. Para os garotos, na quadra coberta, ele disponibilizou uma bola de futsal. As reações foram completamente

distintas: os meninos eufóricos, rapidamente, se dividiram em times e iniciaram a diversão; as garotas, por outro lado, sentaram no chão e nem tiveram o trabalho de pegar a bola de voleibol. Podia-se perceber parte delas conversando, ouvindo música ou "paquerando" os meninos que não foram jogar futebol. Percebi, claramente, a falta de compromisso por parte do professor. Em qualquer momento, ele levantou-se de sua cadeira – instalada no centro da quadra coberta – para realizar qualquer intervenção junto aos educandos que ignoraram sua proposta. Há um jargão na escola que representa, claramente, a atitude do professor de educação física naquela tarde: professor "rola bola"[61]. Neste momento, constatei que a rigidez imposta aos alunos não é colocada, em igual medida, aos professores.

Optei em sentar com um grupo de três meninas, coincidentemente, classificadas como "ótimas" alunas pelos professores. Os assuntos foram dos mais diversos. Duas delas disseram-me que nunca haviam namorado, sequer beijado alguém. Eram cobradas pelos colegas e pelas famílias. "Pensam que sou lésbica", diz uma delas. Não havia, nestas falas, um sentimento de tristeza ou frustração, pelo contrário, pareciam bem resolvidas em relação às suas posturas. A terceira já namorou, mas não pensa em repetir o relacionamento. Esta terceira, disse que os pais nunca se importaram com seus estudos (depois, descobri que a responsável por ela era a avó). "Antes eu ainda mostrava meu caderno, agora não mais (...) minha mãe não vê nem a sombra do meu caderno, só vai à escola para assinar a rematrícula". Contudo, todas elas concordam em dizer que as famílias interferem na vida das pessoas, porém, não são as únicas. Dizem que são o que são "por elas mesmas". Avaliam que são "ajuizadas" e que isso se deve ao fato de escolherem "boas amizades". Quando afirmam que suas identidades recebem grandes influências "delas mesmas", surge uma terceira hipótese em relação à dicotomia escola/família que muito se falou nas entrevistas. O habitus, "esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas" (BOURDIEU, 2011b, p.21), que caracteriza alguns alunos, muitas vezes, é

[61] Professor "rola bola" é aquele profissional de educação física que deixa as bolas com os alunos, sem qualquer intervenção pedagógica.

constituído, mais fortemente, por relações outras e não, necessariamente, pelas familiares e escolares.

História foi a disciplina da quinta aula. A professora entra e inicia uma discussão com vários alunos que sentam nas primeiras carteiras (não entendi o motivo). Durante a discussão, um dos alunos acusa a professora de tê-lo chamado de "lixo". A situação se acalma e a professora inicia um longo texto no quadro que foi copiado pela maioria dos alunos durante toda a aula. Eu, sentado em minha carteira no fundo da sala, aproximei das meninas que havia conversado na aula de educação física. Conversavam sobre a "bronca" que tomaram em relação a um vídeo chamado "top 10" (no dia anterior, a assistente da diretora havia passado nas salas avisando que estava investigado os autores do vídeo). Este vídeo, pelo que pude entender, trata-se de uma sequência de slides com fotos "sensuais" de alunas (retiradas das redes sociais) associadas à frases depreciativas. Chama-se "top 10" porque há um ranking associado às "melhores" fotos e frases, como por exemplo: "fulaninha do Pantanal" ou "só transa com famosinho". Duas situações recentes incomodavam essas meninas: a primeira, referente ao vídeo, é que quando a gestão da escola se dirigiu às meninas que foram vitimadas pelas fotos, a preocupação "deles" era referente à imagem da escola. A preocupação não era com as meninas. "A escola deveria se preocupar em aconselhar as meninas e não apenas tratar da repercussão da escola", diz uma delas. A segunda indignação das meninas era sobre a transferência dos alunos "problema" da sala do início do ano. Segundo elas, eles utilizavam drogas dentro da sala de aula, fato que perdurou até as férias de julho quando foram transferidos para o período noturno. De acordo com uma delas: "eles fumavam maconha no fundo da sala (...) aí onde o senhor está sentado professor". Perguntei se o professor não percebia e elas disseram que não. "Eles (a direção) perguntavam para nós se era verdade e respondíamos que sim (...) mas nada mudava".

A sexta e última aula daquele dia foi de geografia. O professor está substituindo a professora titular das aulas, por estar de licença médica. Percebia-se que o educador tinha total domínio sobre a sala. "Agora todos ficam quietos, se fosse a outra (professora afastada) a sala estaria de outro jeito (...) até fogo colocaram no cabelo dela e ela nem percebeu", diziam elas. "Até guerra de carteiras acontecia",

acrescentaram. Por último, completaram: “até nós, professor, entrávamos na bagunça”. Perguntei à elas: então quer dizer que o aluno se molda ao professor? “Claro que sim”, responderam em coro.

ALUNOS “BONS” E “MAUS”, EM UMA NOVA RODADA DE ENTREVISTAS

Em outubro de 2014, resolvi conversar individualmente com outros alunos considerados “bons” e “maus” pela escola. Desta vez, orientado pelos professores em relação à classificação, optei por quatro alunos: dois “ótimos”, um “ruim” e outro que era “bom” e tornou-se “ruim” nos últimos meses. Neste sentido, preparei um novo questionário: Qual a sua avaliação da escola? Como você avalia os professores? (Qual o “melhor” e o “pior”? Por que?) Você acha que seu futuro está associado aos estudos? Ter estudado significa ser “alguém na vida”? Qual o grau de instrução dos seus responsáveis? Como é constituída sua família? Qual a importância da sua família em sua vida? As conversas, desta vez, foram realizadas em uma das salas de aula que estava vazia naquele dia, aliás, chovia muito.

O “MELHOR” DE TODOS

Peterson[62] é considerado, desde o 6º ano (estuda na escola desde o 1º ano), um dos melhores alunos da escola pelos professores. É bem relacionado com a turma e, realmente, é muito dedicado às atividades, e é bastante participativo durante as aulas. Sempre tem uma pergunta. Mostra-se uma pessoa séria, fala corretamente e não se comporta como um “cabeça de ferro”. Com efeito, ele leva a sério suas responsabilidades de aluno, o que não significa ser uma pessoa introvertida, arrogante e de poucos amigos. Peterson é aluno monitor na sala de informática.

[62] Novamente, utilizarei pseudônimos.

A escola é boa, segundo ele, mas têm alunos que atrapalham. “Eles não aproveitam a oportunidade (...) se eu fosse o diretor eu expulsaria esses alunos”, diz ele com certa impaciência. “Eles têm tudo em casa, mas não querem estudar. Têm mentes fracas”, acrescenta. E os professores? Os professores são “ótimos”. Todos? “Uns explicam bem, outros estão mais preocupados em passar o texto na lousa, encher o caderno”, responde. Pergunto: o que é um professor bom? Responde que é aquele que “conversa” com o aluno; que explica a matéria “direito”; que “não passa só lição”; “professor bom se preocupa com o aluno, vai na carteira, tira dúvidas”, diz ele. A maioria dos professores é bom, mas têm alguns que não se preocupam tanto com os alunos, finaliza. Percebe-se aqui, que, embora ele elogie o grupo de professores como um todo, há distinções. Ele considera fundamental diferenciar os atenciosos dos “passadores de lição”. Novamente, a escola se mostra pouco incisiva com os professores menos comprometidos.

Ele acha que os professores se identificam com ele, uma vez que, segundo ele, todos se originam da periferia. Neste sentido, ele transmite a sensação de que pode alcançar objetivos semelhantes aos seus professores. Para ter sucesso, diz Peterson, “ou você estuda, ou você tem que ter uma ideia muito boa (criar uma rede social, por exemplo)”. Neste sentido, estudar não é garantia de sucesso, mas para ele será fundamental. Diz que a faculdade é algo que está ao seu alcance, com certa “facilidade”. Pretende cursar biologia ou medicina. Filho de pais separados (pai pedreiro), acredita que a família foi fundamental na sua formação (50% família e 50% escola). “A maioria dos alunos irá vencer”, afirma.

MAIS "ESFORÇADO" DO QUE INTELIGENTE

Segundo os professores, Joaquim é um menino esforçado. Extrovertido, participativo e bem relacionado com o grupo. Está sempre ao lado do Peterson. Alguns professores apontam que Joaquim está sempre "na cola" do amigo, nesse sentido, "tem muita vontade de aprender, mas não é inteligente como o Peterson", concluem. De certo modo, pelo que pude observar, as falas dos professores fazem algum sentido. Assim como o amigo, articula bem as palavras. Segundo Gabriela (Profa. de matemática), Joaquim "é um menino esforçado (...) não tem facilidade, mas busca o conhecimento (...) seja se aproximando dos amigos ou de mim (...) tem interesse em fazer um curso após o ensino médio (...) um aluno que se supera".

Considera a escola e os professores bons. Alguns alunos "não fazem bem à escola", eles "estragam coisas, prejudicando quem irá usufruir depois". Segundo ele, alunos que "não querem estudar" não deveriam frequentar a escola, uma vez que o "bagunceiro faz, o comportado paga, isso não é justo". Pergunto: o que leva o aluno a ser bagunceiro? Ele responde que é "problema de família" ou o "estado emocional da pessoa, qualquer coisa pode abalar ele". Conclui dizendo que "isso depende muito da família dele".

Em relação aos professores, Joaquim relata que "tem professores que ensinam com mais calma e outros que são mais rígidos". Uma reflexão: será que "calma" tem a ver com paciência e dedicação? Pergunto ao aluno: ser rígido é uma qualidade? "Depende", responde, "ele pode ser rígido no modo de ensinar, exigir mais atenção do aluno e favorecê-lo. Isso é bom". Por outro lado, sendo rígido "ele pode entrar em atrito com alguns alunos e iniciar uma discussão, e até sair uma coisa mais séria". Já presenciou alunos desrespeitarem o professor, o inverso nunca.

Segundo ele, na escola, se aprende além dos que os professores ensinam. Aprende-se a conviver e respeitar outras pessoas. No entanto, a escola não "pode" ensinar tudo. A família e as "ruas" também ensinam. "O mundo tem muito a ensinar quando as pessoas saírem da escola (...) ou você estuda (para ter sucesso na vida), ou

você tem amigos bem relacionados que possam arrumar ou indicar para um bom emprego". Em relação à identificação com os professores, ele me respondeu: "pelo fato deles morarem também na periferia, eu acho que posso conseguir um cargo bom como eles".

Joaquim é filho de pais separados. O pai mora em Minas Gerais e trabalha como ajudante de pedreiro, a mãe é atendente em uma loja de produtos naturais. "O que sou hoje tem a influência (maior parte) da família, a outra da escola e dos amigos (...) o fato de eu ser inteligente se deve a minha mãe de ter me incentivado muito a estudar (...) tem várias outras coisas que a minha família reflete em mim". Disse que sua mãe olha seu caderno regularmente, no entanto, ultimamente, ela tem se dedicado ao irmão mais novo (6º ano), que apresenta maiores dificuldades. "Teve um dia que teve prova e minha mãe me fez virar a noite toda estudando", finaliza. Verifica-se a importância que se dá às relações familiares, também nas falas dos adolescentes. Tanto no caso dele, portanto, positivamente, quanto em relação aos colegas que são bagunceiros. Algo que me parece naturalizado, como se a escola não fosse capaz de intervir e contribuir.

ELA ERA "BOA", AGORA É "RUIM"

Viviane aparenta ser uma menina alegre, mas veremos que nem tanto. Conversadeira, extrovertida e amiga dos "maus alunos". Sou uma espécie de "conselheira" diz ela, "os meninos gostam de desabafar comigo". Fala bastante, mas apresenta dificuldade com a língua portuguesa. De acordo com a professora de matemática, a aluna "não faz, não tem interesse", no entanto, "ela desenha muito bem, um talento (...) ela precisa de uma escola própria para desenvolver o desenho (...) desinteressada igual ao Renato (falaremos sobre ele em seguida), mas com comportamentos diferentes (...) matemática não faz, não que ela não saiba, mas não quer". A professora de informática, também salienta suas habilidades com desenhos feitos no computador. A professora de inglês disse que "ela desandou" com a chegada

do Marcio (falaremos mais sobre ele abaixo). Sobre seu futuro, ela diz: “a Viviane eu não sei o que vai dar, tem uma vida difícil (...) só se der um “start” (...) o pai bate na mãe mesmo separados (...) uns dias atrás, foram parar todos na delegacia por conta das agressões”.

A escola melhorou, diz Viviane, “ela tinha muitas regras, não podia usar nem boné”. Gosta da escola, mas há professores com dificuldades pra explicar, salienta. Assume que não está “bem” na escola. Pensa em ser reprovada para não deixar os amigos sozinhos. Ela está confusa e dividida. Neste momento da conversa, ela divide sua fala em duas histórias tristes: a sua e a de um amigo da turma chamado Márcio.

Pensei que entrevistar Márcio seria fundamental para a pesquisa, mas após essa conversa com a Viviane, por coincidência, ele não apareceu mais na escola. Márcio seria retido no final do ano, segundo os professores, e ele sabia disso. Talvez, por essa razão tenha desistido precocemente. O jovem é calado, não se ouve sua voz na sala de aula, quando conversa, é sempre com Viviane. Para os professores, Marcio é um menino com um futuro triste definido. Há suspeitas de envolvimento com drogas e crime, uma vez que a família o “largou”, de acordo com a escola. O professor de língua portuguesa disse que Marcio “quer ser bandido (...) não faz nada, já está encaminhado”. De acordo com a professora de inglês, é de uma família com 11 filhos, ou seja, “como fazer para desenvolver um cara assim? (...) já tem uma vida “encaminhada” (...) uma coisa eu sei: estudar ele não quer, não tem futuro”. Segundo Luciana (ciências), o aluno “não faz nada, tem facilidade, mas não quer (...) ele não aceita o que a gente está tentando fazer com ele (...) ele não é largado pela família, vai para o lugar errado por ele”. André (Geografia) disse que Marcio “decidiu que será bandido (...) quando uma pessoa resolve seguir um caminho não há o que fazer (...) anos de ócio e bagunça”. “Família simples, pouca cultura, não vê importância na escola, não tem ambições na vida (...) vai para a escola senão perde o Bolsa Família[63] (...) ele se revoltou”, ressaltou André.

Viviane e Marcio, de acordo com ela, não possuem qualquer relação amorosa, apenas são muito amigos. Viviane disse que quando fala sobre a possibilidade de

[63] Programa assistencial governamental oferecido às famílias de baixa renda. Uma das condições para se ter o auxílio é que os filhos estejam matriculados e frequentando a escola.

ambos estarem separados no ano seguinte, os olhos do amigo “enchem de água”, tem medo de “ficar sozinho”, por isso, ela alimenta esta possibilidade de refazer o 9º ano em 2015. O Marcio, segundo ela, diz que “a escola não é pra mim”. Perguntei à ela sobre a história de ele querer ser bandido, “é mentira (...) ele fala de brincadeira”, responde. Certa vez, Marcio disse à mãe de Viviane que iria “repetir de ano” e por isso não iria mais à escola. Sua mãe respondeu: “você sabe o que faz”. Para Viviane, a mãe de Marcio o deixa fazer “o que ele acha que tem que fazer (...) para “quebrar a cara” sozinho e aprender”. Perguntei à ela o que sua mãe faria e ela respondeu que agiria muito parecido com a mãe de Marcio.

Viviane tem muitos problemas familiares. Os pais são separados e, naquele momento, o pai estava “brigando na justiça” para retomar a casa onde moravam, além dela, a mãe e 3 irmãos. Relata que seus pais sempre brigaram, inclusive com agressões à mãe. Seu pai trabalhava como segurança, atualmente, e atua como professor em uma academia de musculação. Seu pai reuniu os filhos, certa vez, e disse que era usuário de drogas (cocaína), agora, usa “bomba” para criar músculos, mesmo sabendo que tem problemas cardíacos. Diz que o pai paga a pensão aos filhos, mas não com frequência. Sua mãe é uma grande amiga, me conta, no entanto sobre as “coisas íntimas” prefere conversar com as amigas. A mãe, grávida, tem dificuldades para trabalhar e, segundo ela, está deprimida com toda esta situação. Neste momento, começa a chorar e damos por encerrada a entrevista.

O ALUNO "PROBLEMA"

Renato é, atualmente, classificado pelos professores como o "pior" aluno da turma. Nas conversas anteriores, utilizei-me de um gravador para memorizar as falas, mas Renato não autorizou o uso do recurso de áudio. Ficou desconfiado, dizendo que eu iria mostrar a conversa para outras pessoas. Na sala de aula, Renato dificilmente esta quieto, parece que está sempre incomodado com o que está acontecendo. Tem dificuldades para escrever e compreender as atividades que são propostas.

A professora de Matemática, segundo suas próprias palavras, definiu Renato como sendo um aluno que: "não tem comprometimento; vem pra escola pra brincar; não tem comprometimento nem com ele mesmo; não tenho nada escrito dele, nem sei se sabe ler ou escrever; a escola para ele não tem nenhum tipo de atrativo; ele olha algo e não vê nenhum sentido para ele; não tenta porque ele não quer; ele não faz em matemática; com outros professores[64] ele faz "na marra", mas eu não tenho esse perfil; é desinteressado; ele não vinga". Eliza, professora da sala de informática, apontou que Renato não faz as atividades de informática educativa, "nada o atrai na informática, nem os jogos". A professora, por morar próxima à escola, encontra sempre o garoto, "Fica muito na rua, fica com uma turminha nada boa (...) a mãe trabalha e ele fica sozinho (...) tarde da noite e ele está na rua, nas esquinas". Daniela (Inglês) disse que ele melhorou porque "quer nota" no final do ano, embora, o avalia como "fraco". Luciana, professora de Ciências, falou que Renato "tem dificuldade na leitura, só copia, não entende, acho que não sabe ler direito". Ricardo (Língua Portuguesa) disse que é "um menino que não tem cabeça própria, depois que os outros (Artur e César) foram embora ele ficou desorientado". Ele afirmou que Renato está envolvido com drogas, assim como a família: "ele está no caminho, é só esperar (...) eu temo pela vida daquele menino, não tem ninguém que puxe ele (...) a família está toda envolvida". Para André (Geografia), Renato é vítima do conflito familiar, "a mãe já veio várias vezes na escola, já bateu (...) ele me conta que com a mãe não tem

[64] Segundo ela, o Prof. Silvio, que é o titular das aulas de matemática, possui um perfil ditatorial. Na verdade, o professor titular é muito ausente, devido ao grande número de licenças médicas. Sendo assim, a Profa. Gabriela tem maior contato com os alunos desde o início do ano.

mais conversa, é só na porrada". "A escola não vai oferecer nada para ele nesse momento (...) acho que não completa o ensino médio (...) não se deu conta do que ele veio buscar na escola (...) está entre o bem e o mal (...) se você pegar no pé ele vai, mas se deixar ele se perde", acrescentou o professor.

Segundo Renato, a escola é boa. "A escola nunca será ruim", afirma, pois os "estudos são bons". Embora seja estigmatizado e perseguido pelos professores, considera a escola um bom lugar. Em meu entender, o aluno revela sentimentos de incapacidade e desmotivação, alimentados pelo sistema e pela interiorização de que ele é o ruim no processo escolar. No entanto, acha que o celular deveria ser liberado na sala de aula, uma vez que quando "acaba a lição", não vê problema em utilizá-lo. Perguntei o que achou da transferência dos seus amigos para o período noturno, ele responde que "saíram por conta própria" (ele não percebeu ou não quis dizer que foram transferidos compulsoriamente). Não pensa em frequentar uma faculdade, acha que o ensino médio é suficiente. Almeja trabalhar no "McDonald's" e "subir na empresa", tornando-se sócio e ter seu "próprio negócio".

Seus pais são separados. Morou um tempo com pai, mas mora, atualmente, com a mãe. Ela, segundo os professores, frequentemente é chamada à escola devido aos "problemas" causados pelo filho. Inclusive, já o agrediu na presença de professores e gestores. Tem uma boa relação com o pai e o visita quinzenalmente. Ele trabalha como motorista executivo, "carrega pessoas importantes", diz orgulhoso. No entanto, de acordo com a professora de inglês, o pai encontra-se preso. Afirma que sua mãe está satisfeita com ele. "Outro dia", salienta, "ela veio na escola e os professores me elogiaram". De acordo com a escola, depois do remanejamento dos amigos Artur e César para o período noturno (situação tratada anteriormente no trabalho), Renato "melhorou" seu comportamento.

O adolescente, durante a entrevista, estava desconfortável e se incomodou com algumas perguntas. Em relação aos colegas que saíram da turma, não os acusou de nada, tão pouco quis evidenciar os aspectos negativos referentes à escola e professores. Talvez, por receio de eu compartilhar nossa conversa com outros. Isso

pode explicar, também, a recusa em relação à gravação da entrevista. Diante desta situação, resolvi encerrar nosso encontro.

Além das entrevistas realizadas com alunos e professores, conversei informalmente com outros colegas de classe. Nestes contatos ouvi muitas coisas sobre eles mesmos e sobre os colegas, informações fundamentais que serviram para eu ampliar as caracterizações da turma escolhida. Sendo assim, foi possível classificar, com certa segurança, 11 alunos e alunas em 4 categorias: alunos “bons”; alunas “boas”; alunos “ruins” e alunas “ruins”. O resultado pode ser observado no diagrama a seguir:

Diagrama 3 – Classificação dos alunos “bons” e “ruins”.

Considerando o diagrama acima e pelo que pude observar ao longo da investigação, proponho algumas considerações. Os meninos “bons” fazem o papel do aluno ideal. Seja na maneira como eles elogiavam os professores, seja na postura em sala de aula. Eles eram mais participativos nas aulas, sempre com perguntas e intervenções, sentavam próximos da mesa do professor e se dedicavam integralmente

às atividades propostas. As meninas “boas”, por sua vez, se acomodavam nas últimas carteiras da sala, com pouca ou nenhuma intervenção. Eram mais críticas em relação à postura de alguns professores. Neste sentido, tornaram-se ótimas informantes para a pesquisa. Como salientei no diagrama, eram “descoladas”. Elas pareciam que tinham mais facilidade para desenvolverem a atividade, sem pressa. Ao contrário dos meninos, onde o esforço era mais exigido. Diante disto, os garotos sempre eram mais lembrados pelos professores quando a questão era exemplificar o “melhor aluno”, embora os “bons” e as “boas” estivessem no mesmo nível de aprendizagem. O que nos leva a supor que os homens esboçavam um “gesto mais eficiente” (Foucault, 1987).

Em relação aos “maus” alunos, percebi que havia um discurso muito claro por parte dos professores. Um posicionamento que, ao mesmo tempo, isentava a escola e culpabilizavam os adolescentes e responsáveis pelo fracasso escolar. Esta reação era percebida, principalmente, por meio de estereótipos. Primeiro, por uma estigmatização cotidiana: preguiçosos, retidos, desmotivados e desinteressados. Em segundo lugar, em relação ao termo “encaminhado/a”, bastante presente nos comentários dos educadores.

Rememorando os diálogos com os educadores, percebi que a expressão tinha dois significados distintos: aos meninos, representava que, provavelmente, devido ao descaso com a escola e à desestruturação familiar, entrariam para o mundo do crime ou das drogas; para as meninas, por conta, principalmente, de uma “vida sexual ativa” e das “crises familiares”, engravidariam precocemente, constituindo famílias e abandonando os estudos, segundo algumas professoras: “muito comum nessa comunidade”. O que talvez os professores desconheciam, é que por trás destes rótulos há histórias. Violência, drogas e abandono marcam algumas situações que me foram confiadas nas entrevistas. Com efeito, a culpabilização de certos atores, sem o devido conhecimento de suas trajetórias, não contribui para o processo ensino-aprendizagem. Neste sentido,

(...) para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (BOURDIEU, 1998, p. 53)

CAPÍTULO 3- A ESCOLA COMO UM SISTEMA JURÍDICO

Durante a pesquisa participei de vários momentos distintos que caracterizam o cotidiano escolar. Entre as experiências mais significativas, certamente, foram as "reuniões de pais", que prefiro nominar como reuniões de familiares e responsáveis. No presente texto, inclusive, tive a oportunidade de descrever uma delas. No entanto, uma delas me chamou a atenção. Os professores haviam marcado com os responsáveis de um 6º ano, uma reunião extraordinária. Embora não seja a turma escolhida para esta investigação, o encontro transformou-se em uma fonte fundamental no que diz respeito às relações que a escola estabelece com a comunidade escolar.

Este modelo de reunião é uma convocação dos familiares e responsáveis em datas específicas. Desta vez, se deu pelo fato de que a sala era considerada indisciplinada e que os professores tinham dificuldades para trabalhar. O encontro contou com a presença dos professores da turma, responsáveis e alunos. A maioria dos professores estava presente, ou seja, 7 dos 10 que atuam nesta sala. Os alunos e responsáveis representavam dois terços do 6º ano A.

Os convocados sentaram-se nas carteiras enfileiradas e voltadas para frente da sala. Os professores, por sua vez, estavam em pé, de frente para os presentes. As considerações em relação ao comportamento dos alunos foram realizadas, individualmente, pelos educadores. Confesso que de todas as experiências que tive, ao longo de minha trajetória em escolas públicas, esta foi a mais chocante. A maneira como os professores se referiram aos seus alunos é algo marcante e contribui, mais uma vez, para demonstrar o que este trabalho classificou de "escola repressora". Acredito que o contido na fala, bem como a postura diante da comunidade, de uma das professoras[65] representam os demais professores presentes, uma vez que as demais colocações foram no mesmo sentido. O ar de superioridade e arrogância era extremo. Quando queria enfatizar algo em sua fala, batia na mesa para causar um

[65] Esta professora é a Daniela, professora de inglês do 9º ano A, que foi entrevistada por mim.

maior impacto. Descrevo a seguir alguns pontos mencionados por esta professora naquele dia:

"(...) eles têm que me obedecer sim e ponto final, se ele não obedece ao pai e à mãe não é problema meu (...) todos tem medo de mim, dizem que sou o "cão chupando manga" e sou mesmo (...) quem não quer aprender vai calar a boca sim (...) porque o "mundo" é assim, ele não passa a mão na cabeça de ninguém, ou passa? (...) estamos aqui para educar sim, mas na transmissão do conhecimento, agora ensinar: "por favor", "com licença" e "obrigado" isso é parte do pai e da mãe (...) ou a gente vem dar aula ou a gente vem cuidar deles (...) você não pode dizer para os filhos dos outros o que é certo ou errado, estou aqui para ensinar, isso é função do pai".

Houve naquela ocasião muitas falas semelhantes à citada, portanto penso que esta represente as dos demais professores e professoras presentes. O fato desta professora já ter tido experiências em cargo de gestão na escola – coordenadora pedagógica e assistente de diretor – a meu ver, a tornou uma espécie de liderança entre os colegas. Neste sentido, está perfeitamente ajustada à ordem da escola.

Diante disto, faremos algumas considerações. Torna-se difícil conceber que uma educadora possa ser tão repulsiva na relação com a comunidade. Ela revela ("vai calar a boca sim") o quanto um ou mais professores podem ter uma relação agressiva com seus próprios alunos, cotidianamente. Este comportamento não estabelece uma relação de respeito, confiança e parceria com os responsáveis, tampouco com os alunos. Quesitos primordiais na construção de um processo ensino-aprendizagem com qualidade social. A educadora demonstra que o rótulo "cão chupando manga", atribuído a ela, não causa qualquer constrangimento, pelo contrário, ela o utiliza para justificar e ratificar suas falas e tratamentos perante a sala. Esta postura revela, mais uma vez, o tom repressor dos educadores e da escola, haja vista, o consentimento de demais, expresso no balançar de suas cabeças ao ouvi-la. Por fim, enfatiza a importância e obrigatoriedade, por parte da escola, do "conhecimento formal",

delegando aos responsáveis os conhecimentos “menores” como: “por favor”, “com licença” e “obrigado”.

Na parte final da reunião – após as considerações pessoais de todos os professores – os educadores apontaram, individualmente, os alunos presentes e realizaram comentários sobre seu comportamento. Uma exposição desnecessária dos alunos que lá estavam, uma espécie de “bullying coletivo”. É fundamental ressaltar que, segundo os professores, os alunos e responsáveis que “deveriam” estar presentes não estavam, ou seja, os mais “indisciplinados”. Sendo assim, a dinâmica que se realizou poderia ter sido ainda mais constrangedora. Destaco a seguir alguns comentários realizados pelos educadores, bom como algumas reflexões de minha parte:

“Este é muito inteligente, mas é um relaxo nas atividades”. Até que ponto o “capricho” é fundamental na aquisição do conhecimento?

“Aquele ali também é esperto e inteligente, mas só fica olhando para o lado” (este aluno, segundo a professora, costuma posicionar sua carteira virada para a janela e não para a lousa). Há uma maneira “correta” de sentar-se?

“Esta aqui não deveria estar aqui, ela é ótima”. O que significa a relação em “ser ótima” e “estar aqui”? Será que a “boa aluna” deveria procurar uma “boa escola”? O que caracteriza uma “boa escola”? Será que “bons professores” contribuem? Será que uma escola homogênea é o ideal em uma sociedade com distintas características sociais, históricas e culturais?

“Essa aqui adora fazer “cara feia”, ela é assim em casa também? (...) gosta de “dar de ombros” (...) precisa “quebrar esses ombrinhos” né?” (a professora se referia ao fato de que quando a menina era advertida fazia “cara feia” e “dava de ombros”). Quando não se tem uma relação de respeito e de “escuta” com os alunos, consequentemente, os conflitos afloram. Não há justificativa para atitudes desrespeitosas por parte da garota, no entanto, como se pôde constatar nas falas dos educadores o conceito de respeito, em meu entender, precisa ser revisto;

"Este aqui é comprometido, mas anda com outro (cita o nome do "outro") que dizem ter batido na professora em outra escola, o caso está no Conselho Tutelar". Veja a que ponto chega a "exposição" de um aluno aos presentes que, embora não seja o local adequado para se tratar desses assuntos, os responsáveis não estavam na reunião para se defenderem ou explicarem. Um fato que "dizem" ter acontecido gera uma acusação leviana que pode levar a sérias consequências.

Entre as colocações realizadas diretamente aos pais, mães, responsáveis e alunos na reunião, houve dois comentários em relação à turma que considero importantes para a discussão:

"Aqui pode se formar dois grupos: o da "maloca" e o da "fofoca" viu?". Ao mesmo tempo em que "elogiam" alguns, em outro momento dividem e classificam, pejorativamente, a turma de dois modos. Uma contradição que revela uma situação desfavorável em relação aos objetivos de uma escola justa e democrática;

"Você prepara uma aula, traz para a sala e não consegue dar aula (...) ele (aluno) não está nem aí para você (...) ele está preocupado com outra coisa". Será que o "método" proposto dialoga com as características da turma? Será que a atividade é significativa? Será que os planejamentos (planos de aula) realizados pelos professores aliam o conteúdo aos perfis históricos, sociais e culturais da comunidade?

As palavras proferidas nesta reunião revelam dois aspectos fundamentais que quero reiterar. O primeiro, demonstrado na fala inicial da professora – com a devida concordância dos demais educadores presentes, haja vista, que durante a sua fala todos tiveram uma conduta de confirmação, seja na linguagem corporal, seja em rápidos comentários – onde a mesma e os outros usaram de uma violência simbólica (em muitos momentos de assédio moral) perante aqueles responsáveis presentes. O fato de serem professores, ou seja, de estarem "acima" daqueles responsáveis lhe davam o "direito" de se colocarem de maneira agressiva e repressora. As falas tinham um objetivo definido: estabelecer padrões de comportamento, "postura", vocabulário e vestimenta aos seus alunos e que, em hipótese alguma, tolerariam algo diferente daquilo que consideravam como ideal, desrespeitando a história e as características socioculturais de cada indivíduo. Outro aspecto fundamental que considero

importante destacar é a incongruência das avaliações individuais dos alunos e alunas presentes na reunião. Percebe-se nestas falas aquilo que venho tratando ao longo deste trabalho: a preponderância da disciplina em detrimento do conhecimento, quer dizer, o importante é o comportamento e a "postura". O fato de serem "inteligentes" é colocado em segundo plano quando se evidencia o comportamento "não ideal" por parte dos alunos que fora estabelecido pela escola e seus educadores. Quando um professor diz que "estamos fazendo a nossa parte" ele culpabiliza os educandos e seus responsáveis pelo fracasso escolar e a "indisciplina", num movimento de isenção da escola e seus educadores. Neste sentido, na contramão de uma escola que visa a democratização do conhecimento, ao invés de interpretar as escolas,

> Como "os grandes motores da democracia" (embora haja um elemento de verdade nisso), podemos considerá-las instituições que não necessariamente forças progressistas, nem que sempre o tenham sido. Elas podem executar funções econômicas e culturais e incorporar regras ideológicas que tanto preservam quanto ampliam um conjunto existente de relações estruturais. Essas relações operam em um nível fundamental para ajudar alguns grupos e servir como barreiras a outros. (APPLE, 2006, p. 104)

O CONTRATO E O CADERNINHO: REGISTRO DE FALTAS E PUNIÇÕES EM UM REGIME POLICIALESCO

Em todos os contatos que tive com os professores, desde o primeiro encontro até as entrevistas com alguns deles, sempre houve menções enfáticas sobre um "caderninho". Este caderno ficava na sala da coordenação pedagógica e é solicitado pelo professor quando é necessário notificar a falta de um aluno. Há um caderno para cada turma e ele tem a função de apontar as transgressões dos alunos em sala de aula ou em outros locais da escola, seja no aspecto disciplinar, seja no pedagógico (no "contrato" abaixo veremos vários exemplo destes apontamentos). Em outras palavras: ofensa ao colega ou professor, não fazer as atividades, ficar em pé, falar demais, sair da sala sem autorização, não entregar a lição de casa, atrapalhar a rotina da sala de

aula e outras coisas. Todas essas infrações são devidamente apontadas, de forma objetiva, pelo professor presente à situação. Este instrumento gera uma espécie de "ranking" dos "piores" alunos, pois cada ação cometida gera uma "pontuação" no referido caderno. Os critérios que definem se a atitude representa uma "multa" (como é denominada pelos educadores) "leve", "grave" ou "gravíssima" foram definidos previamente pelos professores e foram institucionalizadas por meio de um "contrato" firmado em 2012. Alguns professores relataram que o contrato e o caderninho já foram mais "eficientes", inclusive sugerem que precisam pensar em algo novo, pois a escola está "muita agitada". Considerando a diretora uma juíza, coordenadores e professores policiais, o caderninho seria uma espécie de conjunto de leis. Neste sentido, tenho a impressão que a escola é uma espécie de prisão, não punitiva, mas de ajustamento, um lugar onde os alunos serão civilizados, antecipando-os para o "mundo lá de fora", como bem salientou a professora de Matemática na entrevista.

Conforme pude colher em uma das minhas visitas à escola, o contrato construído, sem a participação dos alunos durante o processo, e que se encontra anexado ao caderninho possui características divididas em direitos e deveres.

CONTRATO EMEF “JARDIM HELENA” – 2012

DIREITOS
PASSEIOS
FESTAS E BAILES
BRINCADEIRAS, GINCANAS E CAMPEONATOS
CONCESSÃO DO USO DO BONÉ
PONTOS EXTRAS PARA COLABORADORES DE ATIVIDADES E EVENTOS DA ESCOLA
PARTICIPAR DO JORNAL DA ESCOLA
PASSEIO GRATUITO PARA ALUNO EM DESTAQUE (UM POR SALA)
USO DE GARRAFA DE ÁGUA INDIVIDUAL NA ESCOLA
BALAS NA ESCOLA (RESPEITANDO OS LIMITES)

Quadro 7 – Direitos garantidos aos pelos alunos que cumprem os deveres estabelecidos.

DEVERES
MULTA LEVE (1 PONTO)
Uso da camiseta escolar
Não trazer os livros didáticos e cadernos de apoio
Trazer pirulitos, chicletes, bolachas, salgadinhos e refrigerantes
Jogar objetos no ventilador, teto da sala, bolinhas de papel etc.
MULTA GRAVE (3 PONTOS)
Comportamento inadequado em sala de aula e educação física

Usar shorts, minissaias, tops e blusas decotadas
Entrar após o professor em sala de aula
Manter a sala suja e desorganizada
Desrespeitar as visitas
Apagar as luzes da sala de aula e corredores
Utilizar roupas emprestadas de colegas para aula de educação física
Não assumir seus erros e responsabilidades (mentir e ludibriar)
MULTA GRAVÍSSIMA (5 PONTOS)
Acessar sites inadequados na sala de informática
Desacatar o professor
Desrespeitar os funcionários da escola
Brigar com os colegas
Ofender colegas e funcionários com apelidos e xingamentos
Gritar, batucar, arrastar e balançar cadeiras e carteiras
Destruir o mobiliário escolar ou escola
Fazer “guerras” com merenda durante o recreio ou na saída
Vir sem uniforme de educação física
Não devolver o livro da sala de leitura
Pôr apelido nos colegas

Quadro 8 – Deveres que os alunos devem exercer para terem os direitos.

O contrato ainda traz as seguintes observações:

a) Caso o aluno desrespeite as regras e perca o limite de 5 pontos, perderá os direitos de participar de atividades durante o mês;
b) Todo final de mês, de acordo com o comportamento dos alunos, a escola cederá um evento (festa, passeio, cinema etc.) Aos alunos;
c) Falta gravíssima recai automaticamente sobre a exclusão de atividades do mês;
d) Os alunos da sala que ocultarem ou esconderem a infração de um ou mais alunos, tornam-se cúmplices e serão punidos com multa gravíssima.

Analisando o referido contrato propus uma classificação (cf. quadro 9) em relação aos “deveres” em quatro categorias: preocupação com a aparência; manutenção da ordem; atitude de insubmissão e gestos de violência física ou ofensas.

APARÊNCIA	ORDEM
Não usar a camiseta da escola.	Gritar, batucar, arrastar e balançar cadeiras.
Usar minissaias e blusas decotadas.	Não trazer os livros.
Emprestar roupas para aulas de educação física.	Jogar objetos no ventilador.
Vir sem uniforme de educação física.	Comportamento inadequado em sala de aula.
	Entrar na sala após o professor.
	Deixar a sala suja e desorganizada.
	Apagar as luzes da sala e corredores.
	Acessar sítios inadequados da sala de informática.
	Desperdiçar e fazer "guerras" de merenda no recreio e saída.
INSUBMISSÃO	**VIOLÊNCIA/OFENSAS**
Desrespeitar as visitas.	Brigar com os colegas.
Desacatar os professores.	Pôr apelidos nos colegas.
Desrespeitar os funcionários.	Ofender colegas e funcionários (xingamentos e apelidos).
Não assumir seus erros e responsabilidades.	

Quadro 9 – Classificação dos "deveres".

Ao ler a lista, e se a classificação que fiz se ajusta bem, tem-se a impressão que a escola preocupou-se mais com os "deveres" que resultam na "manutenção da ordem". Esse dado leva a pensar que o principal objetivo do contrato é disciplinar o ambiente escolar. No entanto, embora em número menor, os atos violentos e as ofensas são aqueles que mais pontuam. Na verdade, sob certo ponto de vista, a

maioria das punições quer preservar certa ordem estabelecida. Pretende-se que os alunos venham com as mesmas aparências, uniformizados, que contribuam para os rituais escolares (tragam os livros, estejam sentados) e que não ponham em questão a hierarquia professor-aluno ou aluno-funcionário. Mesmo que o deslocamento na sala ou a conversa fosse a favor do bom andamento das atividades:

"Nesta aula, a aluna levantou-se do lugar para pegar material emprestado durante atividade na qual, em primeira explicação, foi dito que não seria viável solicitar empréstimos. O fator complicante foi que a aluna simplesmente deu as costas e seguiu em direção à colega, sem respeitar o combinado da atividade. Perde 3 pontos por esse comportamento".

Analisando esta penalidade, fico me perguntando o que é mais importante a essa professora e, talvez, a escola: realizar a atividade ou a negação do empréstimo? Foi recorrente entre os educadores desta escola (pôde-se constatar essa questão nas entrevistas) a crítica em relação ao desinteresse na realização de atividades por parte de alguns alunos. Parece-me, analisando o registro, que a aluna quis fazer a atividade e foi impedida por não ter o material adequado, prevalecendo a "explicação" anterior. Com efeito, parece-me algo contraditório. A escola teria a função de transmissão de uma ordem, de um modo contido de estar, por meio de todas essas estratégias, bastante afeita ao que Apple (2006) sugere:

> Uma função tácita importante da escolarização parece ser o ensino de propensões e valores diferentes para diferentes populações escolares. Se se considera que um grupo de alunos possui futuros membros de uma classe profissional e administrativa, as escolas e o currículo parecem se organizar em torno de conceitos como flexibilidade, escolha, pesquisa, etc. Se, por outro lado, a destinação provável dos alunos for a de trabalhadores sem habilitação ou semi-habilitados, a experiência escolar tende a enfatizar a pontualidade, a organização, a formação de hábitos, etc. (APPLE, 2006, 105).

Quando me propus a ser um pesquisador – ao mesmo tempo em que sou um professor e tendo como campo de estudo uma unidade educacional na região que trabalho e moro, ou seja, conhecedor dos limites e desafios que a escola pública periférica nos impõe – não tinha a ideia do quanto seria difícil realizar o exercício da neutralidade, fundamental nas análises da investigação. Definitivamente, "cúmplices", "punidos" e "multas" não são expressões que orientam uma gestão democrática, tampouco, corroboram com práticas que priorizam o direito à aprendizagem nesta ou em qualquer outra unidade educacional. Neste sentido, o "caderninho" e o "contrato" são sintomáticos, pois descortinam, em meu entender, concepções repressoras presentes na escola observada.

Diante do "contrato" oficializado e estabelecido iniciaram-se as anotações, transformaram-nas em infrações e aplicaram-se as respectivas multas aos alunos e alunas.

"Nesta data, o aluno esteve sentado fora do local combinado, não realizou a atividade proposta, conversando e pintando o braço juntamente com outro aluno. O aluno perde 1 ponto"[66] [67]*.*

A ideia da determinação foi submeter os alunos a um isolamento de maneira a controlar conversas paralelas. Nesta lógica, o capturamento da atenção, da disciplina interior, o silêncio, estariam a serviço dos planos do professor, dos rituais de sala de aula. Neste sentido, "é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado (...) um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente". (FOUCAULT, 1987, p. 118-119)

Deve-se sobretudo, para a execução do gesto eficiente, controlar as demandas corporais, embora aqui há também a desconfiança da necessidade. A aluna poderia estar querendo não acompanhar a aula:

"A aluna durante o início da 2ª aula, pediu para usar o banheiro, os alunos tinham acabado de voltar da aula de educação física, não autorizei a mesma ir ao

[66] Preservou-se a originalidade dos registros encontrados nos caderninhos. Portanto, é possível que haja algum erro gramatical.

[67] Todas as anotações feitas no caderno são assinadas e carimbadas pelo professor. Por motivos éticos e irrelevância em relação à pesquisa, os nomes dos educadores e alunos foram omitidos nas transcrições.

banheiro, de forma desrespeitosa a mesma respondeu que se tivesse vontade iria de qualquer forma, falei que se ela se retira-se da sala a mesma não poderia retornar, a mesma se retirou sem permissão".

A ida ao banheiro dos alunos é algo que preocupa os educadores, constatamos este fato na pauta da reunião pedagógica. Não ficaram claros os motivos ainda sobre essa questão, Foucault (1987) parece estar atento a um processo similar quando diz:

> Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes "incorretas", gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações (FOUCAULT, 1987, 149).

Devem-se executar todas as tarefas:

"A aluna fez apenas 01 lição de 08 passadas até a presente data desrespeitando o trabalho da professora por não fazer ou desconsiderar a importância deste. Perde 03 pontos"; "Após ter entrado em sala por 8 aulas e passado 8 atividades esta aluna não fez nenhuma das atividades mesmo estando presente. Perde 3 pontos".

Até que ponto, "não fazer" uma atividade proposta significa desrespeitar a professora? A anotação não registra qualquer preocupação com as competências, habilidades e segurança para desenvolver tais questões. As relações de alteridade, respeito e confiança entre educador e educando, sabemos, são fundamentais para que haja a aquisição do conhecimento. Essas relações são pautadas na compreensão "do outro", sendo assim, é primordial o conhecimento das dificuldades e limitações dos seus alunos. Por outro lado, um currículo que não considera as características

históricas, culturais e sociais de sua comunidade não garante intervenções que sejam significativas a essas meninas e meninos.

Pondo tudo isto de lado, ou, sequer as considerando, a professora agora não naturaliza a deficiência, não culpabiliza a família. Tudo se resume a uma potencialidade de trabalho não utilizada, de maneira consciente, pelo aluno. O que significa um golpe premeditado à ordem, ao mundo idealizado intramuros. Daí o castigo.

Deve-se usar o uniforme escolar:

"O aluno "não vem" uniformizado alegando que não gosta de usar uniforme. Perde 2 pontos"; "O aluno não veio com o uniforme escolar. Perde 3 pontos".

"Veio com calça leggin. Perde 2 pontos".

Casos de violência corporal também são registrados:

"Brigou no recreio com o colega sem motivo aparente. Perdeu 5 pontos"

Situações de violência na escola são sempre complexas. Primeiro porque é difícil identificar um culpado. As crianças e adolescentes – com medo de serem punidos, principalmente em um ambiente repressor como este que tento descrever – negam os fatos que desencadearam a agressão ou discussão. Em segundo lugar, porque os motivos que podem levar um jovem a tais comportamentos não são fáceis de identificar. Somente uma análise criteriosa pode favorecer a devida compreensão dos fatos, de forma respeitosa e justa. Para Charlot (2002, p.25), "o fenômeno da violência não se encontra, ou pouco se encontra, numa escola em que as crianças têm o prazer de estudar, o prazer de aprender".

E não se deve falar, nem calar:

"A aluna após ser advertida de que todas as lições passadas em sala de aula deveriam ser feitas, e após toda a sala ter sido colocada de castigo em 05/06 devido ao péssimo comportamento, não copia a lição e ficou durante toda a aula conversando em voz alta, atrapalhando os alunos que copiavam a lição e assim desrespeitando a professora e as regras da escola. Mesmo sabendo que perderia pontos a mesma manteve o costume de fazer de conta que não havia professor em sala de aula. Perde 5 pontos.";

"Nesta data, a aluna estava cabisbaixa. Questionei qual era o problema e ela respondeu-me: - Não é da sua conta. Fui até o local no qual estava sentada e questionei novamente. Ela disse que não estava sentindo nada. Questionei sobre a realização da atividade da aula, disse que não iria fazer. Perde 5 pontos pela falta de respeito à professora e pela não realização das atividades propostas, além da conversa durante a aula".

Em ambos os relatos percebe-se insensibilidade por parte dos professores, neste caso, são relatos de professores distintos. Além de um deles ter assumido que havia colocado a sala de "castigo" nota-se inabilidade no lidar com situações adversas. As interações com crianças e adolescentes que, muitas vezes, vivenciam problemas familiares, financeiros, contato com drogas e outros não são fáceis. Percebemos tais aspectos nas entrevistas realizadas com alguns alunos e professores.

Freire (1989) faz uma reflexão sobre a importância de uma educação pensada para o camponês, para a classe trabalhadora, para o oprimido, para as massas, para os periféricos. Somente uma ação pedagógica estruturada a partir das necessidades destes indivíduos e de como torná-los atores em uma sociedade elitizada seria capaz de romper com a relação opressor – oprimido.

> A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma "educação" para a "domesticação", para a alienação, e uma educação para a liberdade. "Educação" para o homem – objeto ou educação para o homem – sujeito. (FREIRE, 1989, p. 36)

Em contrapartida, Bourdieu (2011a) salienta que a escola faz parte de uma sociedade que é reprodutora de uma cultura dominante. Os valores, costumes e hábitos de um "capital cultural" elitizado – quase sempre, antagônico ao periférico – são transmitidos (in) diretamente e (in) conscientemente por meio das ações propostas. Neste sentido, as características da comunidade podem não ser tão relevantes, pois há um "modelo" educacional posto.

> É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da "escola libertadora", quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratando como um dom natural. (BOURDIEU, 2011a, p. 41)

Embora o contrato firmado entre professores e alunos tem o objetivo de estabelecer regras de convívio razoáveis, o que é compreensível e necessário, ele favorece práticas autoritárias e escamoteia os objetivos primeiros de uma instituição escolar. Charlot (2002), baseado em dados de pesquisas realizadas em escolas francesas de bairros populares, sugere quais características um "bom aluno" deve possuir. O interessante é que a pergunta foi feita aos próprios alunos. O pesquisador perguntou: *o que é um bom aluno?* Responderam: *é o aluno que chega na hora certa na escola e que levanta a mão antes de falar na sala de aula*. Em suas conclusões, ele nos traz que: "O que a escola francesa ensinou para o aluno? Ensinou que o mais importante é ensinar as regras: chegar na hora certa e levantar a mão. Não ensinou que o mais importante é aprender coisas na escola" (CHARLOT, 2002, p. 29). As entrevistas realizadas com alguns professores revelam que o contrato ainda vigora na escola. Todavia, as reclamações sobre o comportamento dos alunos persistem.

DIALOGANDO COM PROFESSORES: ALGUMAS REFLEXÕES

O contato mais estreito com professores possibilitou-me conhecer melhor suas concepções sobre a educação/escola, visões acerca da comunidade, impressões sobre as famílias e, especialmente, as relações com seus alunos. Neste sentido, destacarei trechos da entrevista – considerados "reveladores" – que orientarão minhas análises acerca do corpo docente.

"Se eu fosse dona de uma empresa, eu contrataria 60% da turma para "pensar", os outros 40% seriam mão-de-obra barata (operários)";

Essa fala nos remete a pensar o quanto a escola "rotula" e "classifica" seus alunos. Em que medida estas *taxinomias professorais* são incorporadas pelos alunos e naturalizadas no ambiente escolar? Segundo Bourdieu & Saint-Martin (2011, p. 196 - 197):

> A homologia entre as estruturas do sistema de ensino (hierarquia das disciplinas, das seções etc.) e as estruturas mentais dos agentes (taxinomias professorais) está no princípio da função de *consagração da ordem social* que o sistema de ensino preenche sob a aparência da neutralidade (...) o professor pode tudo se permitir, incluindo as alusões mais transparentes à classificação social porque é fora de cogitação, aqui, que alguém possa "pensar mal".

"Os nossos vão ficar além, aquém da sociedade (...) oportunidade a gente dá (na escola), mas os alunos não aproveitam".

"Que pelo fato deles morarem numa região muito pobre, eles não têm muitas chances (...) daqui alguns anos eu não sei no que eles poderiam evoluir, porque... eles estão aqui no Ensino Fundamental, depois no Ensino Médio se perdem...".

Estes comentários, de professores distintos, trazem a perspectiva do fatalismo, de que alguns alunos, devido às suas posições sociais, estão fadados ao fracasso

escolar. Os que “aproveitam as oportunidades”, segundo ela, é resultado do esforço e de dons.

> O sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons. (BOURDIEU, 2011a, p.59)

“Nunca me mandaram ir para a escola, eu sempre fui sozinho e não faltava (...) nunca foram à escola, nem em reunião de pais, pois estavam sempre trabalhando”;

“As famílias têm culpa no comportamento dos alunos”.

Dois trechos paradoxais. Na primeira, o professor, referindo-se aos pais (pai marceneiro e mãe camareira, ambos semianalfabetos), expressa características e comportamentos semelhantes à grande parte dos familiares na comunidade estudada. No entanto, há uma culpabilização das famílias (segundo trecho) pelos “maus” comportamentos de alguns alunos. Portanto, pode-se inferir que o “fator família”, nem sempre, é decisivo para o “sucesso” escolar. Neste sentido, caberia aos professores, em meu entender, a sensibilidade de perceber, em que medida, a escola poderia ocupar espaços que, em princípio, seriam de responsabilidade das famílias e/ou responsáveis dos educandos. “Considerar a origem social é, portanto, importante, mas não como carência e sim para entender esses processos de relacionamento com o saber” (CHARLOT, 2002, p. 28).

“Eles vêm à escola porque a casa deles não é legal”;

“Ainda existe a visão de que a escola é o melhor lugar para estar”.

Novamente, dois comentários intrigantes. O primeiro representa, por parte da professora, uma interpretação de que o ambiente escolar pode e deve ser um espaço

acolhedor. Este acolhimento, não tem o sentido de uma "segunda casa", mas de um lugar onde o educando possa encontrar mais do que professores, mas parceiros que, além do conhecimento formal, possam contribuir de distintas maneiras. A segunda colocação, realizada pela professora, traz que a escola tem totais condições de ser este "melhor lugar", uma escola que contribua com práticas significativas aos alunos, uma proposta curricular que reconheça as características históricas, sociais e culturais de sua comunidade, enfim, um ambiente com o qual o aluno de identifique. Na cosmologia dos professores, a escola é um lugar ideal, justo, melhor que o mundo lá fora.

> Uma análise do sucesso e do fracasso escolar não pode considerar como insignificante nem o fato de que a instituição tem como função específica transmitir saber aos jovens, que ela se pensa como tal e se organiza para esse efeito, nem o fato de que a história escolar dos jovens se desenvolve em estabelecimentos escolares e através de práticas pedagógicas cujas políticas e lógicas devem ser interrogadas. (CHARLOT, 1996, p.49)

"Não é que as coisas não são ensinadas, o problema é que não é cobrado (...) a escola não cobra como antigamente".

Nas palavras do professor constata-se certa "nostalgia" que não contribui para enfrentar os desafios – da escola contemporânea periférica – necessários para se buscar uma educação de qualidade. Criar uma analogia entre a escola do "passado" e a de "hoje" significa não considerar as relações que permeiam o cotidiano no atual contexto histórico. Para além do que se compreende por cotidiano, Azanha (1992) traz o conceito de cotidianidade, ou seja,

> (...) o núcleo revelador da vida cotidiana em contraposição a tudo o mais que sobra e que é o conjunto de episódios, gestos, palavras, ações etc. que, por serem meramente casuais, circunstanciais e por outras razões, são negligenciáveis (...) a cotidianidade é reveladora da totalidade da vida cotidiana porque ela é a chave para a compreensão da natureza, da interligação das partes e das tendências da fluência do processo. (AZANHA, 1992, p. 119)

Por outro lado, mediante o que estamos vendo, há a hipótese dela lamentar a perda de instrumentos de punição que na escola do "passado" era muito presente.

APROXIMAÇÃO COM OS ALUNOS: ALGUMAS IMPRESSÕES

A escolha dos alunos para as entrevistas não foi ao acaso, pelo contrário, eu os escolhi devido aos seus contrastes perante a escola e pelo que pude observar durante as vezes que estive junto à turma. A classificação que escolhi para diferenciá-los ("melhor", "esforçado", "problema" e "era boa, mas agora é ruim") não tem a intenção, em hipótese algumas, de reafirmar o que a escola já faz há algum tempo, ou seja, rotulá-los. No entanto, a classificação utilizada no trabalho nos leva a refletir sobre a veracidade das impressões que seus professores estabelecem sobre tais educandos. Por ter estado, durante a investigação, nos "dois lados" (professor e aluno), suponho que tenho condições de refletir sobre aspectos dos educandos em questão (provavelmente de outros) que são fundamentais, em minha opinião, quando se pretende construir um ambiente escolar agregador. Neste sentido, destacarei alguns trechos referentes às entrevistas – por meio das falas dos alunos ou de minhas impressões no momento – que suscitarão as reflexões e possíveis inferências.

Peterson e Joaquim são considerados por seus professores os melhores alunos da turma. Pelo que pude observar, realmente, são participativos, realizam as atividades propostas e são quietos – características fundamentais de "bons alunos". Como pudemos perceber em ambas as entrevistas, eles elogiaram todos os professores, contudo, uns são melhores que outros. Por outro lado, criticaram fortemente os alunos indisciplinados, Peterson propôs, inclusive, suas expulsões. Neste sentido, gostaria de discutir sobre alguns comportamentos. Primeiramente, de que o fato de serem bons alunos – Peterson afirma que entrar na faculdade (Medicina ou Biologia), talvez não seja tão difícil – rompe com a ideia/tese de que alunos em situação vulnerável possuem baixo rendimento escolar (há outros/as na turma, ou seja, não são exceções). Em segundo lugar, o posicionamento de não criticarem os

professores pode estar relacionado ao fato de que, por seres “bons” alunos, não são incomodados ou “perseguidos” (seus nomes não constam no “caderninho”, por exemplo). Por fim, a posição “dura” em relação aos colegas “diferentes” pode significar uma interiorização e naturalização de aspectos repressores por parte da escola, como o “contrato”.

> Na verdade, os indivíduos “programados”, quer dizer, dotados de um programa homogêneo de percepção, de pensamento e de ação, constituem o produto mais específico de um sistema de ensino (...) os homens formados em uma dada disciplina ou em uma determinada escola, partilham um certo “espírito”, literário ou científico (...) os espíritos assim modelados encontram-se predispostos a manter com seus pares uma relação de cumplicidade e comunicação imediatas. (BOURDIEU, 2011, p. 206)

Por outro lado, Viviane, Marcio e Renato são considerados alunos “ruins”, preguiçosos e “encaminhados”, segundo os professores. A Viviane era “boa”, mas com a chegada do Marcio ficou “ruim”, já Renato e seu irmão gêmeo Roberto (aluno do 9º ano C), sempre foram alunos “problema”. Viviane passava por momentos familiares dificílimos (pai envolvido com drogas e a mãe agredida pelo ex-marido). Comentei anteriormente, que na ocasião da entrevista ela chegou às lágrimas quando mencionou episódios recentes com/entre seus pais. Será que o fato dela não estar “bem” nos estudos está associado com tais problemas pessoais? Em que medida, os professores humanizam as interações com seus alunos? A relação entre Viviane e Marcio (criticada pelos professores), talvez, possa significar a única referência “positiva” a este garoto naquela momento de sua vida que, segundo os professores, esta “encaminhado” (possíveis relações com drogas e crime). Neste sentido, uma amizade que poderia ter sido potencializada pelos professores ao invés de negada. Uma ação que poderia ter evitado a desistência dos estudos no ano de 2014.

Em relação a Renato, a insensibilidade por parte da escola permanece. Enquanto uma professora entrevistada reconhece que não tem conhecimento se ele “sabe ler e escrever”, por outro lado, o professor profetiza: “a escola não vai oferecer nada para ele nesse momento (...) acho que não completa o ensino médio”. Como é

possível o desconhecimento da professora em relação à leitura e escrita do aluno? Suponho que pela estigmatização do estudante, alguns professores tenham “lavado as mãos”. Se a escola, com todas as funções sociais que a caracteriza, não pode “oferecer” algo ao Renato, eu pergunto: quem pode oferecer? As “esquinas”? (menção feita pela professora de informática que, por ser vizinha do Renato, já o viu diversas vezes, tarde da noite, em uma das esquinas da comunidade) As drogas? (o professor de Língua Portuguesa afirma que ele está “envolvido” com entorpecentes).

Estes pequenos trechos, bem como minhas inferências demonstram certa insensibilidade por parte dos professores e escola em relação aos alunos “ruins”. Sempre digo, enquanto professor, que a escola (ao contrário do posto de saúde, da igreja ou do parque) é o ambiente aonde crianças, adolescentes, jovens e adultos (estudantes) vão cotidianamente. Portanto, nós, educadores e educadoras, temos a incumbência, queiramos ou não, de proporcionar, além do conhecimento, um espaço de interação e acolhimento.

CONSIDERAÇÕES

Retomo à pergunta central deste estudo: em que medida as relações de poder existentes na escola favorece o aprendizado dos educandos? As minhas análises – baseadas em observações, verificação de registros, participações em reuniões, conversas e entrevistas com diversos atores na unidade escolar – apontam que a escola e seus professores possuíam uma postura policialesca em relação aos alunos. A presença dos elementos (contrato e caderninho) que, segundo a escola, possuíam a função de harmonizar a convivência entre os alunos, me pareceu diferente. O conteúdo destes elementos, bem como a sua aplicação, levam-me a supor que se tratavam de instrumentos de repressão. A estratégia parece-me que tinha o objetivo de moldar um aluno "ideal" para conviver em uma sociedade "ideal", ambos inexistentes, a meu ver, mas bem presentes no imaginário dos professores.

No entanto, as avaliações governamentais mais recentes indicam que a escola em questão, quando comparada às demais unidades públicas da região e da cidade, apresenta resultados favoráveis. De certo modo, este aspecto indica que a escola atinge um de seus principais objetivos: o aprendizado. Esta característica reflete, também, na fala de uma das professoras entrevistadas: "se eu fosse dona de uma empresa, eu contrataria 60% da turma para "pensar", os outros 40% seriam mão-de-obra barata (operários)". Portanto, boa parte da turma é considerada "boa". Neste sentido, considerando que esta turma era classificada, pelos professores, como uma das piores da escola, podemos inferir que as demais se encontram, no mínimo, em situação semelhante em relação ao processo de aprendizagem.

Todavia, uma boa escola necessita ser repressora? Estas considerações, que me angustiam enquanto professor, por outro lado, enquanto pesquisador, permitem-me refletir sobre a real função da escola pública, em particular, a periférica. É possível pensarmos em uma escola pública democrática? Podemos, enquanto educadores, respeitar as experiências e os contextos social, cultural e histórico de cada indivíduo?

Estas questões, primordiais para as discussões sobre o ensino público contemporâneo e periférico, podem orientar futuras pesquisas. Os possíveis, certamente, nos levarão a pensar e repensar o papel da instituição pública de ensino, bem como, de que maneira, ela pode contribuir para as vidas de nossas crianças, adolescentes, em especial, os que residem na periferia paulistana.

REFERÊNCIAS[68]

ALMEIDA, F. J. **Avaliação como ato de democracia**. Magistério/Secretaria Municipal de Educação, São Paulo, nº 4, p. 26-31, fevereiro/2015.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, M. G. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores**: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

AZANHA, J. M. P. **Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa**. Revista da USP, São Paulo, n. 8, p. 65-69, 1991.

_____. **Uma ideia de Pesquisa Educacional**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

BARBOSA, L. S. **A Identidade do Movimento por Urbanização e Legalização do Pantanal da Zona Leste-SP**: Esperança e Desalento na Luta Contra o Deslocamento Populacional. São Paulo: Scortecci, 2015.

BEZERRA, K. M. **O professor de matemática na periferia: acertando o passo para o conhecimento (primeiro) do educando**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2009. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

BONDUKI, N. & ROLNIK, R. **Periferia da Grande São Paulo: Reprodução do Espaço como expediente de Reprodução da força do trabalho**. In: MARICATO, E. (Org.). A produção capitalista da casa (e da cidade) no Brasil industrial. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1979.

BOSCO, S. & NETTO, A. J. **Migrações: estudo especial sobre as migrações internas para o Estado de São Paulo e seus efeitos**. São Paulo: Edições Paulinas, 1967.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (orgs.). Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 2011 (a).

_____. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2011 (b).

[68] ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002. 24 p.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. **Um convite à sociologia reflexiva**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

BOURDIEU, P.; SAINT-MARTIN, M. **As categorias do juízo professoral**. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (op. cit).

CASSALATE, M. S. **Atuação do professor coordenador pedagógico na formação continuada docente: concepções, práticas e dificuldades**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2007. Universidade do Oeste Paulista. Presidente Prudente, 2007.

CATALANI, E. M. T. **Como usar os dados das provas externas enquanto diagnóstico para replanejamento**. Magistério/Secretaria Municipal de Educação, São Paulo, nº 4, p. 32-39, fevereiro/2015.

CHARLOT, B. **Relação com o saber e com a escola entre estudantes da periferia.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 97, p. 47-63, maio/1996.

_____. **Relação com a escola e o saber nos bairros populares**. Perspectiva, Florianópolis, v.20, n. Especial, p. 17-34, julho/2002.

CORRÊA, L. R. **Um Nordeste em São Paulo: Trabalhadores migrantes em São Miguel Paulista (1945-1966), de Paulo Fontes**. Revista Perseu, São Paulo, nº 4, ano 3, p. 254-259, 2009.

DANTAS, A. S. R. **Por dentro da quebrada: a heterogeneidade social de Ermelino Matarazzo e da periferia**. Dissertação (Mestrado em Filosofia). 2013. Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

DUARTE, A. L. **Fontes, Paulo. Um nordeste em São Paulo: trabalhadores migrantes em São Miguel Paulista, 1945/1966.** Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 30, nº 60, p. 255-258, junho/2010.

DUBET, F. **A escola e a exclusão**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 119, p. 29-45, julho/2003.

ELIAS, N. **Escritos & ensaios: Estado, processo, opinião pública**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FERNANDES, F. **O Negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007.

FONTES, P. **Um Nordeste em São Paulo: Trabalhadores migrantes em São Miguel Paulista (1945-1966)**. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, L. C. **Avaliação educacional – caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

GONÇALVES, M. F. **Processo de urbanização no Brasil: delimitação de um campo de pesquisa.** Revista Espaço & Debates, São Paulo, nº 28, setembro/1989.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora**. 19. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LEMOS, L.; SILVA, M.; COSTA, R. **Adequação da Ocupação Humana na Área do Jardim Pantanal**. Monografia apresentada para conclusão do Curso de Especialização em Engenharia de Saneamento Básico. Universidade de São Paulo, 2005.

LIMA, E. S. **Currículo e desenvolvimento humano**. In: Indagações sobre currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MAFRA, L. A. **A Sociologia dos Estabelecimentos Escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em reconstrução.** In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.; VILELA, R. (orgs.). Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

MOYSÉS, M. A. **A institucionalização invisível – crianças que não – aprendem – na – escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

PASTERNAK, S. **Espaço e População nas Favelas de São Paulo. Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais**, 13., 2002, Ouro Preto. *Anais*... Ouro Preto, 2002.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PIANIZZI, W. **Entre cidade e Estado, a propriedade e seus direitos**. Espaço & Debates, nº26, NERU, 1989.

ROSA, T. T. **Favelas, Periferias: uma reflexão sobre conceitos e dicotomias**. Encontro Anual da Anpocs, 33., 2009, Caxambu. *Anais*... Caxambu, 2009.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, J. C. G. **Negros em São Paulo: espaço público e cidadania**. In: NIEMEYER, A. M. e GODOI, E. P. (orgs.). Além dos territórios. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.
SILVA, V. L. **A cultura negra na escola pública: uma perspectiva etnomatemática.** Dissertação (Mestrado em Educação). 2008. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. **As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a sociologia da educação**. Sociedade e Estado, Brasília, v. 22, nº 2, p. 435-473, agosto/2007.

VALLADARES, L. P. (org.). **Repensando a Habitação no Brasil.** Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

WERLE, F. O. C. **Sistema de avaliação da educação básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação**. In: WERLE, F. O. C.(org.). Avaliação em larga escala: foco na escola. São Leopoldo: Liber Livro, 2010.